

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 18

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2019

Редакційна колегія:

Благу́н Ната́лія Миха́йлівна – доктор педагогічних наук, професор

Пушка́рьова Тама́ра Олекси́ївна – доктор педагогічних наук, професор

Бочелю́к Віта́лій Йо́сипович – доктор психологічних наук, професор

Невмержи́цька Олена Васи́лівна – доктор педагогічних наук, доцент

Терешкі́нас Арту́рас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)

Пагу́та Миросла́в Ві́кторович – кандидат педагогічних наук, доцент

Пермі́нова Владисла́ва Анато́ліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Кочаря́н Арту́р Бори́сович – кандидат педагогічних наук, доцент

Віта́лія Гражі́єне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

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 № 10 від 28.10.2019 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 KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Афанасьєва Е.Ю.ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАННЯ
МУЗИКИ БАРОКО ДЛЯ ФЛЕЙТИ І ФОРТЕПІАНО.....9**Белая Т.А., Ляшенко Е.В., Охрименко О.В.**ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ
К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ КАК СРЕДСТВА УГЛУБЛЕНИЯ ЗНАНИЙ..... 13**Воровка М.І., Бунчук О.В.**ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
РОЗВИТКУ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ.....18**Дяков І.В.**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ
ТА ДІЯЛЬНОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ.....23**Кравченко І.М.**

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ А.Д. БОНДАРЯ..... 27

Лялюк Г.М.ОСОБИСТІСНА ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ
У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН.....34**Сем'янів А.Є.**

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ.....39

Терлецька Л.М.ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ
У СЕРЕДНІХ І ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:
МИНУЛЕ ТА СЬОГОДЕННЯ..... 43**Турчик І.Х.**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДИТЯЧОГО СПОРТУ
Й ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПІСЛЯВОЄННИЙ ПЕРІОД У США (1945–1980 РР.).....47**Цюприк А.Я.**ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....52**Шахрай О.М., Поліщук О.В.**

ВИМІРИ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ..... 56

Шеретюк Р.М., Стоколос Н.Г.ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЙОСИФА ДЕ КАЛАСАНСА (1557–1648 РОКИ)
У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНИХ ПРАКТИК НОВОГО ЧАСУ.....60

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Авдєєва О.Ю.ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ.....65**Балашов Д.І.**СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....70**Білостоцька О.В.**КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....74**Брилін Б.А., Бриліна В.Л., Гаврилюк О.А.**ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ РОЗВИТКУ.....79

Бугаєвська Ю.В. ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА У РАЗІ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	83
Бурмакіна Н.С. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	87
Бурчак С.О. КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗАГАЛЬНІЙ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	91
Варава І.М., Гаврилова О.В. НАВЧАННЯ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ТВОРІВ А. КОНАН-ДОЙЛЯ «СОБАКА БАСКЕРВІЛІВ» І «ЗАГУБЛЕНИЙ СВІТ».....	96
Voitovska O.M. THE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	100
Волошин В.Д. ДО ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН БЛОКУ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ-ПРИКОРДОННИКАМ.....	106
Герман Н.В., Савчук Л.К. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ ПОЛІССЯ РІВНЕНЩИНИ.....	110
Гнидюк О.Я. СУТНІСТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АД'ЮНКТІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	113
Горохівська Т.М. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ.....	116
Гуменна Н.В. МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	121
Гусак В.М. ТЬЮТОРСТВО ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	127
Даниленко О.Б. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	131
Денькович Н.А. ПРОФЕСІЙНІ ПРОБИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ АКТИВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	137
Дияк В.В. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ І СЛУХАЧІВ У ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	141
Дудник О.М. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ.....	145
Дяченко А.В. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	150

Євдоченко О.С. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	158
Zhumbei M.M. FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY THE FUTURE EXPERTS OF HOSPITALITY INDUSTRY.....	163
Заєць Н.Ю. РОЛЬ SOFTSKILLS У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	168
Закусилова Т.О. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	174
Заліпська І.Я., Мельник Т.П. ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СУЧАСНІ МЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ. УРОК 1» ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	178
Замелюк М.І., Оксенчук Т.В. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	182
Зданевич Л.В., Попович О.М. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	187
Капінус О.С. КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	191
Козловська І.М., Якимович Т.Д., Зінчук І.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СПІВПРАЦІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД.....	195
Колеснікова І.В. МЕДІАТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	199
Конаржевська В.І. МЕТОДИ АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....	203
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	207

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Afanasieva E.Yu.THE CHARACTERISTIC FEATURES OF THE ENSEMBLE PERFORMANCE
OF BAROQUE MUSIC FOR FLUTE AND PIANO..... 9**Belaia T.A., Liashenko E.V., Okhrymenko O.V.**FORMATION OF SUSTAINABLE MOTIVATION TO STUDY CHEMISTRY
AS A METHOD OF DEEPENING KNOWLEDGE..... 13**Vorovka M.I., Bunchuk O.V.**FACTORS OF FORMING GENDER CULTURE
THEORY AND PRACTICE AMONG STUDENTS..... 18**Diakov I.V.**THEORETICAL BASES OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE RESEARCH
AND ACTIVITIES OF SOFIA RUSOVA..... 23**Kravchenko I.M.**ISSUES RELATED TO DIDACTICS OF HIGH SCHOOL
AS A PART OF SCIENTIFIC HERITAGE OF BONDAR A.D..... 27**Lialiuk H.M.**THE PERSONAL PARADIGM OF EDUCATION OF ORPHANS
IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL CHANGE..... 34**Sem'ianiv A.Ye.**THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK
IN SHAPING THE STUDENT'S PERSONALITY..... 39**Terletska L.M.**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
OF STUDENTS IN SECONDARY AND HIGH PEDAGOGICAL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: PAST AND PRESENT..... 43**Turchyk I.Kh.**FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOL SPORTS AND PHYSICAL
EDUCATION POST-WAR PERIOD IN THE UNITED STATES (1945–1980)..... 47**Tsiupryk A.Ya.**REGULARITIES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK
AT THE END OF THE XXTH – THE BEGINNING OF THE XXIST CENTURY..... 52**Shakhray O.M., Polishchuk O.V.**MEASUREMENTS OF PERSONALITY SPIRITUALITY
BY V.O. SUKHOMLYNSKYI..... 56**Sheretiuk R.M., Stokolos N.H.**PEDAGOGICAL SYSTEM OF JOSEPH DE CALASANZ (1557–1648)
IN CONTEXT OF CULTURAL PRACTICES OF THE NEW TIME..... 60

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Avdieieva O.Yu.PROJECT TECHNOLOGY OF TEACHING AS A MEANS
OF FORMATION GNOTIC SKILLS OF A FUTURE CHEMISTRY TEACHER..... 65**Balashov D.I.**THE ESSENCE AND THE STRUCTURE OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS' READINESS TO INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY..... 70**Bilostotska O.V.**COMPONENTS AND CRITERIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART..... 74

Brylin B.A., Brylina V.L., Havryliuk O.A. FEATURE OF DEVELOPMENT AESTHETIC CULTURE OF A FUTURE MUSIC TEACHER.....	79
Buhaievskya Yu.V. PEDAGOGICAL FORMING SUPPORT OF THE CORPORATE CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING.....	83
Burmakina N.S. TRAINING PECULIARITIES FOR PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION OF THE FUTURE DOCTORS OF VETERINARY MEDICINE IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	87
Burchak S.O. FUTURE TEACHER'S CREATIVITY IN GENERAL CREATIVE THEORY: A THEORETICAL ASPECT.....	91
Varava I.M., Havrylova O.V. ANALYTICAL READING TRAINING BASED ON THE WORKS OF «THE HOUND OF THE BASKERVILLES» AND «THE LOST WORLD» BY A. CONAN-DOYLE.....	96
Voitovska O.M. THE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	100
Voloshyn V.D. TO THE PROBLEM OF IMPROVING THE METHODS OF TEACHING FIRE TRAINING UNITS AND TRAINING FROM PERSONAL SECURITY TO FUTURE OFFICERS.....	106
Herman N.V., Savchuk L.K. THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE ECOLOGICAL TOURISM OF THE POLISSY OF THE EQUALITY.....	110
Hnydiuk O.Ya. THE ESSENCE OF THE SCIENTIFIC COMPETENCE OF THE ADJUNCTS OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE.....	113
Horokhivska T.M. PEDAGOGICAL SKILLS AND PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY OF THE UNIVERSITY TEACHER: THE CORRELATION BETWEEN THESE CONCEPTS.....	116
Humenna N.V. INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL INDUSTRY PROFESSIONALS.....	121
Husak V.M. TUTORING AS MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION.....	127
Danylenko O.B. RESEARCH RESULTS OF THE EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE NAVIGATORS.....	131
Denkovych N.A. PROFESSIONAL TRIALS AS A PEDAGOGICAL MODEL OF ACTIVATION OF FUTURE ARTISTS PROFESSIONALS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT.....	137
Dyjak V.V. STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF SOCIO-ECONOMIC TRAINING OF CADETS AND STUDENTS IN THE PROCESS OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE NATIONAL ACADEMY OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE.....	141

Dudnyk O.M. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL TASKS OF CONTEXT ORIENTATION.....	145
Diachenko A.V. MODELING OF THE SYSTEM OF UKRAINIAN NATIONAL DESIGN IN BOOKS OF MUSICAL EDUCATION.....	150
Yevdochenko O.S. AN INDIVIDUAL APPROACH TO THE EXPERIMENTAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE CHEMICAL INDUSTRY SPECIALISTS.....	158
Zhumbei M.M. FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY THE FUTURE EXPERTS OF HOSPITALITY INDUSTRY.....	163
Zaiets N.Yu. THE ROLE OF SOFT SKILLS IN FORMATION OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	168
Zakusylova T.O. THE INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF CLINICAL THINKING OF FUTURE HEALTH PROFESSIONALS: THEORETICAL ASPECT.....	174
Zalipska I.Ya., Melnyk T.P. STUDY OF THE TOPIC "MODERN MEDICAL TECHNOLOGIES. LESSON 1" IN THE COURSE "UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE" FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES.....	178
Zameliuk M.I., Oksenchuk T.V. OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR STUDENTS OF THE EXTRAORDINARY FORM OF ORGANIZATION OF LEARNING.....	182
Zdanevych L.V., Popovych O.M. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	187
Kapinus O.S. CONTEXT APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	191
Kozlovska I.M., Yakymovych T.D., Zinchuk I.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR COOPERATION BETWEEN HIGHER AND VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: AN INTEGRATIVE APPROACH.....	195
Kolesnikova I.V. MEDIACREATIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF MEDIACULTURE OF TEACHERS IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS.....	199
Konarzhavska V.I. METHODS OF ANALYSIS OF EDUCATIONAL INFORMATION AS A MEAN FORMATION OF INFORMATION-GNOSTIC SKILLS OF FUTURE OFFICERS.....	203
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	207

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАННЯ МУЗИКИ БАРОКО ДЛЯ ФЛЕЙТИ І ФОРТЕПІАНО

THE CHARACTERISTIC FEATURES OF THE ENSEMBLE PERFORMANCE OF BAROQUE MUSIC FOR FLUTE AND PIANO

У статті розглядається питання особливостей ансамблевого виконання музики бароко для флейти і фортепіано. Ансамблеве виконання музикантом є одним із основних параметрів музично-виконавської діяльності і за своєю суттю потребує граничної мобілізації емоційних, інтелектуальних, фізичних зусиль, високого рівня музичної ерудиції та виконавської майстерності. Він підсумовує період напруженої підготовчої праці і є важливим та відповідальним результатом, який стимулює і визначає подальше професійне зростання фахівця. Автором наведено специфічні прийоми виконання музики бароко, знанням про які має володіти студент-музикант. Визначаємо основні принципи втілення традицій виконання музики бароко в творах французьких композиторів для флейти і фортепіано, оскільки для стилю бароко в музиці характерні величність, пишність, декоративність, драматизм, заглиблення у внутрішній світ людських почуттів, синтез мистецтв та водночас прагнення до виокремлення музики від слова. Автором наведено аналіз стилю і жанру бароко, який дає змогу розглянути композиторський стиль у широкому контексті музичної традиції. Висвітлено особливості використання динаміки, темпу, характеру руху, принципів мелодичної та ритмічної орнаментування, специфіки артикуляції, що вимагають ґрунтовної теоретичної підготовки викладача, який має володіти не лише загальною методикою піаністичного навчання, але й знаннями в галузі барокового інструментарію та виконавської традиції цього часу. Визначено специфічні риси ансамблевого виконання музики бароко. У статті розглядається проблема формування ансамблевого навичок у процесі навчання фортепіанного ансамблю та флейти. Розглянуто характерні риси ансамблевої гри, які формують найважливіші соціально-психологічні функції музичного мистецтва – комунікативну та педагогічну. Висвітлено педагогічну значущість сприяння ансамблевому виконанню для розвитку особистості музиканта-виконавця.

Ключові слова: педагогічний репертуар, бароко, фортепіано, флейта, ансамблеве виконання.

The article deals with the peculiarities of ensemble performance of baroque music for flute and piano. Ensemble performance by a musician is one of the main parameters of music performance and in its essence requires the utmost mobilization of emotional, intellectual, physical efforts, a high level of musical erudition and performing skills. It summarizes the period of hard preparatory work and is an important and responsible result that stimulates and determines the further professional growth of a specialist. The author describes the specific techniques of performing baroque music, the knowledge of which should be possessed by the student-musician. We define the basic principles of embodying the traditions of baroque music in the works of French composers for flute and piano, as the style of baroque in music is characterized by majesty, splendor, decorative, dramatic, immersion in the inner world of human feelings, the synthesis of arts and at the same time the desire for music from the viola. The author analyzes the style and genre of the baroque, which allows to consider the composer's style in the broad context of the musical tradition. The peculiarities of the use of dynamics, tempo, character of movement, principles of melodic and rhythmic ornamentation, specifics of articulation require thorough theoretical training of the teacher, who must have not only the general method of pianistic teaching, but also knowledge of the field of baroque instrumentation and performance. The specific features of the ensemble performance of Baroque music are identified. The article deals with the problem of formation of ensemble skills in the process of learning the piano ensemble and flute. The characteristic features of the ensemble game that form the most important socio-psychological functions of musical art – communicative and pedagogical – are considered. The pedagogical significance of promoting the ensemble performance for the development of the personality of the performer has been highlighted.

Key words: pedagogical repertoire, baroque, piano, flute, ensemble performance.

УДК 37.013.42
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-1>

Афанасьєва Е.Ю.,
пров. концертмейстер
Київського національного університету
культури і мистецтва

Постановка проблеми у загальному вигляді. У ХХ сторіччі, особливо в останні десятиліття, почала інтенсивно зростати популярність ансамблевого виконання музики бароко, виявлятися потреба музикантів у самореалізації індивідуального творчого потенціалу через колективну творчість. Необхідність цього виду камерного музикування зумовлена кількома чинниками: загальною тенденцією до відродження забутих ансамблевих

традицій минулого; великою кількістю високохудожніх музичних творів композиторів минулих століть та зростаючим інтересом до жанру ансамблевого музикування з боку сучасних композиторів. Саме тому автором буде надано розкриття теми ансамблевого виконання музики бароко для флейти і фортепіано.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фрагментарно ансамблева гра на флейті

та фортепіано французьких композиторів кінця ХІХ – першої половини ХХ століття обговорюється в нечисленних тематичних дослідженнях, наприклад, монографії І. Медведєвої, С. Сігітова, дисертації В. Захарової, а деякі аспекти жанрової специфіки окремих творів розглянуті в розрізних статтях. Питання втілення та успадкування традицій музики бароко в камерно-ансамблевих творах указаних композиторів за участю флейти та фортепіано спеціально не обговорювалися в цих дослідженнях і публікаціях.

Фортепіанний ансамбль у наш час є улюбленим жанром багатьох виконавців. Нині стають звичним явищем концертного життя спільні виступи провідних піаністів: М. Аргеріх – Є. Кісін, М. Аргеріх – Н. Фрейде, Ю. Руцинський – О. Бегма тощо. Однією з прикмет часу стала поява постійних складів фортепіанного ансамблю. Багатогранною є концертна і просвітницька діяльність таких відомих вітчизняних фортепіанних дуетів сьогодні, як І. Алексійчук – Ю. Кот, О. Зайцева – Д. Таванець, О. Рапіта – М. Драган, фортепіанний дует «Oleyuria» О. Щербакова – Ю. Щербаков та ін. Неабиякою мірою це сприяє популяризації жанру ансамблю. У наші дні відбувається значне збільшення кількості міжнародних конкурсів і фестивалів фортепіанних дуетів, що також зацікавлює молодих музикантів і розширює можливості використання жанру фортепіанного ансамблю. Результати аналізу наукових досліджень, присвячених проблемам фортепіанного ансамблю, підтвердили, що в першій половині ХХ ст. не спостерігалось явних пріоритетів у вивченні зазначеного жанру, адже це були здебільшого поодинокі статті, рецензії та критичні відгуки на дуетні концерти, що проходили повсюди. В них іноді увага зверталася лише на загальні питання розвитку фортепіанного дуету. У науковій літературі останнього часу відбувається більш чіткий розподіл досліджень щодо певної специфіки і спрямованості, вивчаються питання теорії фортепіанного дуету, історія розвитку ансамблевого мистецтва, а також розглядається вплив фортепіанної ансамблевої діяльності на становлення музичної культури в цілому.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У цій статті визначаються основні особливості ансамблевого виконання музики бароко для флейти і фортепіано. Показано такі аспекти проблеми, як розуміння нотного тексту, робота з вербальним текстом, якості співацького звуку та співацького дихання, способи досягнення ансамблю, питання строю, специфіка репетиційної роботи та функція диригента. Торкаючись такого широкого спектра питань у виконавстві, автор розглядає кожен із зазначених аспектів окремо.

Мета статті – визначити основні особливості ансамблевого виконання музики бароко для флейти і фортепіано. Намічені цілі і завдання

дадуть змогу наочніше розкрити змістові, стильові, мовні особливості та орієнтири жанру бароко, а також зрозуміти його специфіку у світовому музичному просторі.

Виклад основного матеріалу. Бароко – дуже насичений подіями і багатобарвний, можна сказати, строкатий період музичного життя і творчості, що не раз давало мистецтвознавцям підстави вважати його переходом від Ренесансу до Просвітництва. Найбільш значними подіями в музиці стали буйний розквіт світського музичного мистецтва, зародження жанру опери, інтенсивний розвиток інструментальної музики та ін. У цей час відбувається знаменний перелом у музичному мисленні – поліфонічне багатоголосся змінюється гомофонно-гармонійною системою, що призводить до розквіту культури імпровізації. Кардинально змінюється змістово-смілова координата музичної творчості: сфера піднесено безпристрасної меси і веселої безтурботної пісенної лірики збагачується скорботно-драматичними і трагічними образами. Саме в цей історичний час у музиці кристалізуються національні школи та поняття стилю знаходить сенс чітко виражених відмінностей італійської, французької, німецької, іспанської традицій. Тому говорити про «стилі бароко» в музиці некоректно: подібність у музичних регламентах, жанровій системі, техніці багатоголосся дає змогу виділити історичну епоху. Що стосується стилю, то, крім формування національних моделей, саме в цю епоху стає реальністю композиторська індивідуальність. Яскравими зразками індивідуального стилю є значні фігури Ж.-Б. Люллі, А. Вівальді, Г.-Ф. Генделя, Й.С. Баха. Самим значним художнім здобутком епохи бароко є народження нового жанру, який втілює новий дух часу, – опери. Вишукана звукова тканина ренесансної вокальної поліфонії стала певною мірою самодостатнім барвистим фактором збитку для розуміння й усвідомлення змісту словесного тексту. І боротьба стає безкомпромісною: діячі флорентійського гуртка інтелектуалів «Камерата» проголошують відродження античного музичного театру з його простотою і виразністю природного співу, безпосередньо передає емоції співучій мовленнєвій декламації. Вінченцо Галілей (брат великого астронома), композитор і вчений, лютнист і співак, у своєму знаменитому трактаті «Діалог про стару і нову музику» називає музичне Відродження часом варварства. Ідеологічною платформою флорентійців стає встановлення «відчувати» експресію слова, втілену ним у знаменитих монологах з ансамблем віол «Скарга Уголіно» і «Плач Єремії».

Викладач у класі фортепіано, приступаючи до роботи над бароковою музикою, має враховувати, що її специфіка виявляється на перетині поліфонічної і гомофонно-гармонічної стильових традицій. Саме ж музичне мислення яскраво втілю-

ється у фактурі. Як зазначає С. Карась, фактура барокової музики демонструє «унікальний синтез поліфонічного й гомофонного способів інтонування, а також низку принципів, що зумовлюють пріоритетність плинно-горизонтального чи диференційовано-вертикального спрямування музичної тканини барокових творів». Саме усвідомлення цього синтезу та його втілення у виконанні є необхідним складником у педагогічній роботі над музичним твором.

Основу педагогічного барокового репертуару в класі фортепіано становлять інвенції, фуґи та інструментальні сюїти Й.С. Баха. Т. Ліванова звертає увагу на той факт, що класична фуґа, яка почала складатися в творчості попередників Баха й досягла своєї вершини в двох томах Добре темперованого клавіру й «Мистецтві фуґи», має яскраві риси й гомофонно-гармонічного мислення. Танцювальна сюїта, яка має гомофонно-гармонічну природу, отримує риси певної поліфонічної «стилізації». Загалом музикант, який виконує барокову музику, мусить усвідомити, що в творах вільної поліфонії, до яких належать і композиції Й.С. Баха, помітно відчутні ознаки гармонічного мислення. Поєднання елементів поліфонії та гармонії здійснюється за принципами збалансовано-комплементарної активізації голосів, у результаті якої остаточно їх зупинка настає лише наприкінці твору. Це надає музиці відчуття плинності, постійного руху. Недарма й назва жанру фуґи походить від латинського дієслова бігти, утікати.

Педагог-піаніст у інтерпретації музичного твору має здійснити значну аналітичну роботу, щоб продемонструвати учневі всі виражальні можливості поєднання гармонічного й поліфонічного мислення в бароковій музиці. Слід звернути особливу увагу на горизонтальні суміщення каденційних зворотів, за яких каденції між розділами найчастіше співпадають лише в частині голосів, тоді як інші рухаються досить вільно. Також необхідно пояснити сутність дії каденцій за принципом вторгнення, які раптово скеровують гармонійний і мелодичний рух у новому напрямі. Досить складними для юних піаністів-виконавців є контрастні акцентування мелодичних ліній та відсутність синхронного руху голосів, які потребують під час виконання значного інтелектуального напруження. У педагогічному репертуарі піаніста значну частку становлять також інструментальні сюїти, окремі частини яких демонструють власне гомофонну фактуру. Найчастіше вона знаходить свої виявлення у вигляді потрійної конфігурації: мелодичне соло, моноритмічні голоси, що його супроводжують, та генералбас, який стає гармонійною основою всієї музичної тканини. Особливу увагу в гомофонній фактурі слід приділити кадансу, який тепер чітко виконує функцію розчленування фактури. Саме після кадансу сама фактура може бути змінена.

Важливим педагогічно-виконавським аспектом роботи над бароковою музикою є ознайомлення з елементарними положеннями теорії музично-риторичних фігур. Це пов'язано з тим, що інтонаційно-мелодичні конструкції тем Й.С. Баха демонструють синтез музичної риторики та індивідуальної стилістики.

Основна відмінність способів гри музикантів-флейтистів полягає у знанні та використанні акустичних можливостей флейти, тобто в якостях тембру.

Тембр – забарвлення звуку, за яким розрізняють звуки однакової висоти і гучності, виконані на різних інструментах або на одному інструменті, але різними способами, різними штрихами або різними виконавцями. Тембр багато в чому визначається матеріалом, з якого виготовлений інструмент, а також формою інструмента і безліччю резонаторів.

Безумовно, на тембр впливає акустика приміщення – частотні характеристики поглинаючих і відображуючих поверхонь, реверберація та ін. Але головним чинником утворення тембру є т. зв. «людський фактор». Саме за допомогою асоціативних уявлень самого виконавця або ж слухача тембр характеризується як яскравий, блискучий, матовий, теплий, тьмянний, насичений, глибокий, металевий, соковитий, скляний та ін.

Флейта, як і будь-який інший духовий інструмент, має свою специфіку, пов'язану із зародженням і формуванням звуку. За своєю конструкцією флейта являє собою циліндричну трубку, діюча довжина якої регулюється відкриванням або закриванням отворів, ретельно вивірених і майстерно зроблених у такій трубці. Зародження звуку відбувається завдяки крайовим тонам, які виникають у разі направлення вузького повітряного струменя поперек лабіуму – невеликого отвору, що виконує роль одного з відкритих каналів циліндричного корпусу флейти.

Але для отримання повноцінного звуку флейта вимагає великого мистецтва і точності в положенні амбушюра і виборі сили повітряного струменя. За гарної артикуляції і правильного вибору місця розсічення струменя можна домогтися появи прекрасного тембру. Сонатина А. Дютійє входить у концертний і в навчальний студентський репертуар флейтистів. Проте студентську інтерпретацію цього твору не можна вважати виконавським еталоном, оскільки вона далеко не завжди є самостійною (студент бере багато інформації від свого педагога і на виступі має локальні завдання). Крім того, під час навчання в музичній академії студент перебуває у процесі технічного і творчого зростання, і тому не може виконати Сонатину так, як це зробить досвідчений концертний виконавець. І, нарешті, велике значення для якісного і повноцінного виконання має технологія гри на флейті, знання всіх секретів видобування звуку, які зна-

ходяться поза межами музикування і зачіпляють галузь фізіології, музичної акустики та ін. Опанування цих секретів займає доволі тривалий час. Тому вивчати особливості виконавської інтерпретації Сонатини для флейти і фортепіано А. Дютійє краще на прикладі записів, зроблених відомими флейтистами, які розуміються на сучасних технологічних новаціях флейтового виконавства. До числа таких музикантів насамперед слід віднести одного з найвідоміших світових флейтистів нашого часу Еммануеля Паю. Проаналізована в роботі інтерпретація Е. Паю Сонатини для флейти і фортепіано А. Дютійє є досконалим прикладом тонкого розуміння музики і передачі її образних концепцій через поєднання змістовності і технологічності виконання, унаслідок чого твір постає справжнім шедевром.

Партія флейти, виконана в стилі бароко, уособлює внутрішній світ людини-лірика, що перебуває в абсолютній гармонії із Всесвітом та із собою. Таке трактування відображає здатність флейти до втілення певного образного амплуа, певного типу змісту.

В останні десятиліття жанр фортепіанного та флейтового ансамблю набуває нового наповнення, стає більш потрібним і в музикуванні вдома, і на концертній естраді. Сучасний рівень викладання музики в загальноосвітній школі висуває до педагога-музиканта високі вимоги, тому стає актуальною необхідність розробки у теоретичному та практичному плані проблеми формування ансамблевих навичок студента-музиканта, пошук і впровадження нових педагогічних принципів, форм і методів, що дадуть змогу максимально ефективно здійснити цей процес. Під час ансамблевої гри виявляються найважливіші соціально-психологічні функції музичного мистецтва – комунікативна та педагогічна.

Висновки. Музична культура бароко справила величезний вплив на розвиток наступної епохи класицизму. І не тільки цієї епохи. Навіть зараз чутні відгомони бароко в жанрах опери та концерту, популярних донині. Цитати бахівської музики з'являються в соло важкого року, естрадні пісні в більшості своїй будуються на бароковій «золотій секвенції», а джаз якоюсь мірою перейняв мистецтво імпровізації. І вже ніхто не вважає бароко «дивним» стилем, але захоплюється його воістину дорогоцінними перлинами. Нехай і химерної форми. Французькі композитори ХХ сто-

ліття зробили надзвичайно вагомий внесок у розвиток камерно-інструментального репертуару для дерев'яних духових інструментів, у тому числі для флейти. Індивідуальність тембрально-звучкової палітри флейти визначає специфічність ансамблевої взаємодії з фортепіано. Композитор намагається побудувати обидві партії на спільних штрихах, спільному фразуванні, наблизити їх за діапазоном та ін., тобто усіляко підкреслює, що обидва інструменти є рівноправними учасниками сумісного ансамблевого музикування. Фортепіанний дуєт до цього часу залишається тим жанром музичного мистецтва, питання історії і теорії якого в музикознавстві ще не розкриті в досить повному обсязі. Можна визначити такі проблеми, що потребують подальшого вивчення: жанр та історичний час (зовнішні чинники історичного процесу, що впливають на зміну жанрового стереотипу), жанр і загальні прагнення музичного мистецтва (еволюційні тенденції музичної системи в цілому), жанр і художник (психологія конкретного автора, його творчий метод). У сучасній практиці для фортепіанного та флейтового ансамблевого мистецтва також необхідним є виховання музиканта-універсала, що володів би навичками виконання як сольної, так і ансамблевої фортепіанної та флейтової музики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авратінер В., Халабузар П. Становлення і розвиток музичної освіти СРСР. Москва : Мін. культури РРФСР, 1971. 27 с.
2. Алексєєв А. Історія фортепіанного мистецтва. Ч. 1–2. Москва : Музика, 1988. 414 с.
3. Алексєєв А. З історії фортепіанної педагогіки : хрестоматія. Київ : Музична Україна, 1974. 161 с.
4. *Актуальні проблеми музичного виховання і освіти: історія, теорія, практика.* Тамбов : Видання ТГМПІ ім. С. Рахманінова, вип. 4, 2002. 131 с.
5. Альманах музичної психології: Homo musicus, 1994. Москва : МГК ім. П. Чайковського, 1994. 206 с.
6. Гринес О.В. Жанр фортепіанного ансамбля і його воплощення в творчестве И. Стравинского и Н. Метнера : диссертация ... на соискание кандидата искусствоведения : 17.00.02. Нижний Новгород, 2005. 160 с.
7. Катанова Н. Дуэт или ансамбль? Петербургский фортепианный дуэт. Санкт-Петербург : СПбГК, 2007. С. 11–24.
8. Катунян М. Импровизация на основе. Музыкальное искусство барокко. Москва : Композитор, 2003. С. 20–137.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ КАК СРЕДСТВА УГЛУБЛЕНИЯ ЗНАНИЙ

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ ЯК ЗАСОБУ ПОГЛИБЛЕННЯ ЗНАНЬ

FORMATION OF SUSTAINABLE MOTIVATION TO STUDY CHEMISTRY AS A METHOD OF DEEPENING KNOWLEDGE

Кризис химического образования углубляется. Наблюдается резкое снижение интереса учащихся к предмету. Решение министерства убрать химию из обязательных экзаменов ЗНО даже для медицинских и биологических специальностей ещё сильнее усугубляет проблему.

В работе показано, что интерес к химии следует формировать у самых младших школьников. Интерес – это лучший учитель, движущая сила для получения знаний и творчества в более позднем возрасте. Когда у ученика возникает интерес, тогда появляется энтузиазм, увлечённость, обучение доставляет радость. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности, затрагивает все её основные аспекты: характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы.

Особую роль в мотивировании при освоении дисциплины «Химия» играет лабораторный эксперимент. Эксперимент – важнейший путь осуществления связи теории с практикой при обучении химии. Велика значимость применения химического эксперимента при использовании учителем метода проблемного изложения материала. Эксперимент здесь может выступать как важнейший метод доказательства истинности или ложности выдвинутых гипотез. В статье рассматривается ряд сложностей объективного и субъективного характера, ограничивающих применение экспериментальных методов в курсе химии, основными из которых является недостаточное финансирование, зарегулированность хранения токсичных, огнеопасных и иных веществ, отнесение многих общепринятых реактивов к прекурсорам.

Решить часть проблем может так называемый домашний химический эксперимент, имеющей большое значение для развития интереса к химии. Как правило, этот вид эксперимента не требует ни дорогостоящего оборудования, ни труднодоступных реактивов; тем не менее опыты захватывающие и зрелищные, а их перечень в Интернете достаточно широк; даются ссылки на сайты.

Сложным является вопрос о перспективах превращения интереса к химии в реальную способность заниматься химией в будущем. Желательно заранее знать, способен ли ученик овладеть химическими компетенциями. В противном случае ему следует искать другую отрасль применения сил. Описывается решение проблемы диагностирования таких способностей по методу Г.В. Лисичкина. Диагностическая схема оказалась чрезвычайно полезной для ранней профориентации школьников. В настоящее время она успешно используется для профконсультаций.

Ключевые слова: интерес к предмету, мотивация, эксперимент, способности, химические компетенции.

Криза хімічної освіти поглиблюється. Спостерігається різке зниження інтересу учнів до предмета. Рішення міністерства прибрати хімію з обов'язкових іспитів ЗНО навіть для медичних і біологічних спеціальностей ще більше погіршує проблему.

У роботі показано, що інтерес до хімії необхідно формувати у наймолодших школярів. Інтерес – це найкращий учитель, рушійна сила для отримання знань і творчості в більш пізньому віці. Коли в учня виникає інтерес, тоді з'являється ентузіазм, захопленість, навчання приносить радість. Мотивація посідає провідне місце в структурі особистості, зачіпає всі її основні аспекти: характер, емоції, здібності, діяльність, психічні процеси.

Особливу роль в мотивуванні під час освоєння дисципліни «Хімія» відіграє лабораторний експеримент. Експеримент – найважливіший шлях здійснення зв'язку теорії з практикою під час навчання хімії. Велике значення має застосування хімічного експерименту у разі використання вчителем методу проблемного викладення матеріалу. Експеримент тут може виступати як найважливіший метод доказу істинності чи хибності висунутих гіпотез.

У статті розглядається низка складнощів об'єктивного і суб'єктивного характеру, що обмежують застосування експериментальних методів у курсі хімії, основними з яких є недостатність фінансування, зарегульованість зберігання токсичних, легкозаймистих та інших речовин, віднесення багатьох загальноприйнятих реактивів до прекурсорів.

Вирішити частину проблем може так званий домашній хімічний експеримент, що має велике значення для розвитку інтересу до хімії. Як правило, цей вид експерименту не вимагає ні дорогого устаткування, ні важкодоступних реактивів; проте досліди захоплюючі і видовищні, а їх перелік в Інтернеті досить широкий; даються посилання на сайти. Складним є питання про перспективи перетворення інтересу до хімії на реальну здатність займатися хімією в майбутньому. Бажано заздалегідь знати, чи здатний учень опанувати хімічні компетенції. В іншому разі йому слід шукати іншу галузь застосування сил. Описується вирішення проблеми діагностування таких здібностей за методом Г.В. Лисичкіна. Діагностична схема виявилася надзвичайно корисною для ранньої профорієнтації школярів. Нині вона успішно використовується для профконсультацій.

Ключові слова: інтерес до предмета, мотивация, експеримент, здібності, хімічні компетенції.

УДК 159.947.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-2>

Белая Т.А.,

канд. сельхоз. наук,
доцент кафедры химии и биологии
Херсонского государственного
аграрного университета

Ляшенко Е.В.,

канд. хим. наук,
доцент кафедры химии и биологии
Херсонского государственного
аграрного университета

Охрименко О.В.,

канд. тех. наук,
доцент кафедры химии и биологии
Херсонского государственного
аграрного университета

The crisis of chemical education is deepening. A sharp decrease in students' interest in the subject is observed. The decision of the ministry to remove chemistry from the obligatory examinations of ZNO even for medical and biological specialties aggravates the problem even more.

The article claims that interest in chemistry should be formed in the youngest schoolchildren. Interest is the best teacher, the driving force for learning and creativity at a later age. When a student develops interest, then there is an enthusiasm, dedication, learning gives joy. Motivation takes a leading place in the structure of the personality, affects all its basic aspects: character, emotions, abilities, activity, mental processes.

A special role in motivation in the development of Chemistry is played by a laboratory experiment. An experiment is the most important way of connecting the theory with practice in teaching chemistry. A chemical experiment is of great importance when a teacher uses the method of problem presentation of material. An experiment here can act as the most important method of proving the truth or falsity of hypotheses that were put forward.

The article discusses a number of objective and subjective difficulties that restrict the use

of experimental methods in chemistry courses, the main of which are insufficient funding, over-regulation of the storage of toxic, flammable, and other substances, and the assignment of many generally accepted reagents to precursors.

Some of the problems can be solved by the so-called home chemical experiment, which is of great importance for the development of interest in chemistry. As a rule, this type of experiment requires neither expensive equipment nor hard-to-reach reagents; nevertheless, the experiments are exciting and spectacular, and their list on the Internet is quite wide; links to sites are given.

The challenge is the prospect of turning of the interest in chemistry into a real ability to become a chemist in the future. It is desirable to know in advance whether the student is able to master chemical competencies. Otherwise, he should look for another branch of the use of his abilities. The solution of the problem of such abilities diagnostics by the method of G.V. Lisichkin is discussed. The diagnostic scheme was extremely useful for early career guidance of students. Currently, it has been successfully used for professional consultations.

Key words: *interest in the subject, motivation, experiment, abilities, chemical competencies.*

Постановка проблеми в общем виде.

В последние годы наблюдается снижение интереса к химии у школьников общеобразовательных школ, снижается количество часов, отведённых для изучения химии, и возрастает объём изучаемого материала. Возникает противоречие между необходимостью химических знаний для современного человека и непониманием значимости изучаемого материала для практической жизни, противоречие между повышением теоретического уровня изучения предмета на начальном этапе и недостаточной сформированностью умения логически мыслить. Это является одной из причин резкого снижения интереса учащихся к предмету наряду с сильной теоретизацией учебного материала, недостаточным качеством учебников, ослаблением роли эксперимента и т.д.

Анализ последних исследований и публикаций. С точки зрения психологов и педагогов самый продуктивный для изучения фундаментальных областей научного знания возраст – 10–13 лет, пятиклассникам химия более интересна, чем учащимся 8 класса.

Недаром, описывая свою положительную практику раннего привлечения детей, Д.М. Жилин [1] отмечает, что из всех образовательных наборов серии «Научные развлечения» набор «Юный химик» наиболее популярен и имеет несомненный коммерческий успех; причём основная масса потребителей – родители школьников 8–14 лет, то есть того возраста, когда химии в школе ещё нет и аттестация не может являться мотивацией для покупки достаточно дорогостоящего набора. Поэтому именно в этом возрасте необходимо помочь сформировать интересы к химии у младших школьников, ещё до начала официальных занятий по химии. Интерес – это лучший учитель,

движущая сила для получения знаний и духовный источник изобретений и творчества в более позднем возрасте.

Химия является одной из самых значимых областей естествознания. Дисциплина «Химия» обязательна для изучения в университетах технического и естественнонаучного профиля, так как понимание законов химии и сущности физико-химических явлений необходимо как для совершенства существующих, так и создания новых процессов, машин, материалов и приборов.

Успех работы специалиста в любой области во многом будет зависеть от качества химической подготовки. Однако в школах сокращается время, отводимое на изучение химии в старших классах до одного часа в неделю, соответственно, и студенты на младших курсах имеют невысокие результаты обучения ввиду недостаточных школьных знаний и отсутствия мотивации учения [2]. Как следствие, контингент первокурсников вуза обладает слабыми химическими знаниями и часто не способен воспринимать университетские курсы химии.

Но когда у ученика возникает интерес, тогда ситуация меняется, развивается особая химическая смекалка, появляется энтузиазм, увлечённость, обучение доставляет радость.

Повышению исходного уровня подготовки у студентов будет способствовать наличие у них устойчивой мотивации к учению. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и проникает во все её основные образования: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы. Поэтому наличие у обучаемого устойчивой мотивации к приобретению знаний, умений и навыков позволит сформировать в нём устойчивый интерес к такому поиску,

в частности, к самостоятельным изысканиям в избранной специальности, и создать твёрдое убеждение в том, что только целенаправленная, систематическая, в том числе и самостоятельная работа может сделать его подлинным специалистом и обеспечить его профессиональный рост по окончании вуза, повысить учебно-познавательную активность, наиболее полно реализовать интеллектуальный потенциал.

Важнейшим инструментом в создании мотивации к обучению химии является химический эксперимент. Ученик, проводящий опыты и наблюдающий химические превращения в различных условиях, убеждается, что сложными химическими процессами можно управлять, что в явлениях нет ничего таинственного, они подчиняются естественным законам, познание которых обеспечивает возможность широкого использования химических превращений в практической деятельности людей [3].

Выделение не решённых ранее частей общей проблемы. Несмотря на общее понимание необходимости мотивирования ученика относительно важности получения глубоких знаний в естественнонаучных областях, конкретных устоявшихся методик формирования устойчивой мотивации не существует. Отдельные преподаватели решают эту проблему самостоятельно в соответствии с их предпочтениями и компетентностью.

Целью статьи является дискуссионное осмысление литературных данных по формированию и закреплению мотивации к изучению химии, что может быть впоследствии использовано и в общемировоззренческом аспекте, и с целью профориентации. Развивается также тема возможной диагностики способностей учащихся к получению химических компетенций, без чего такая мотивация по сути теряет смысл.

Изложение основного материала. Изложенное выше свидетельствует об особой роли лабораторного эксперимента как средства мотивирования при освоении содержания дисциплины «Химия». Он является не только специфическим методом, но и одновременно специфическим химико-образовательным средством. Химический эксперимент нужно проводить, поскольку он представляет собой самостоятельную ценность и лично значим для школьников. Ни имитации, ни видеозаписи его не заменят. Естественно, эксперименты следует ставить так, чтобы их самостоятельная ценность и личностная значимость была максимальной.

Эксперимент – важнейший путь осуществления связи теории с практикой при обучении химии, путь превращения знаний в убеждения.

Химия – экспериментальная наука. Большинство химических знаний получено посредством искусственно осуществляемых процессов, а

именно путём экспериментов. Обучение химии, как экспериментальной науке, должно быть наглядным и основанным на химическом эксперименте.

Особо следует подчеркнуть роль учебного химического эксперимента в формировании познавательного интереса у учеников как мотива познавательной деятельности, поскольку им определяются и направляются все психические процессы учения: восприятие, память, мышление, внимание и др. Очень важно, что химический эксперимент может быть использован как инструмент развития технического творчества (на уровне конструирования и сбора экспериментальных установок), но похоже, что это направление в методической литературе не рассматривается.

Велика значимость применения химического эксперимента при использовании учителем метода проблемного изложения материала. Деятельность педагога здесь заключается в постановке проблемы и раскрытии доказательного пути её решения через постановку эксперимента. При этом важно, чтобы ученики сами пришли к выводу о необходимости постановки соответствующих опытов, приняли бы участие в их разработке и проведении. И эксперимент здесь может выступать как важнейший метод доказательства истинности или ложности выдвинутых гипотез.

Современные дидактические модели типа case-study подчёркивают проблемный аспект эксперимента. Именно его проблемный характер даёт возможность не только устанавливать новые факты, но и исправлять ошибки в знаниях студентов, уточнять и корректировать понимание отдельных вопросов курса химии.

Проблемные ситуации могут возникать в следующих случаях: при расхождении между имеющимися знаниями и наблюдаемыми новыми фактами и явлениями; при расхождении между имеющимися знаниями и новыми условиями их применения; при расхождении между теоретическими и практическими знаниями.

Новые проблемно-развивающие эксперименты и усовершенствованная методика их проведения должны помочь студентам в понимании и осознании многогранности изучаемых химических процессов, их природы, реальной сущности и зависимости от условий проведения.

Однако следует заметить, что проведение химического эксперимента, особенно школьного, наталкивается на ряд сложностей и объективного, и субъективного характера. Современный учебный химический эксперимент требует приобретения дорогостоящего оборудования, например, цифровых лабораторий, его ремонта, обновления, пополнения базы реактивов и т.д. Дополнительные проблемы связаны с требованиями по учёту прекурсоров наркотических и психотропных веществ. Исключение же химического экспе-

римента из школьной практики позволяет сразу решить ряд проблем: существенно сэкономить выделенные школе средства, отменить «надбавки за вредность», сократить ставки лаборантов, исключить оборот и хранение прекурсоров, токсичных, огнеопасных и иных веществ. Учитель, сталкивающийся с перечисленными проблемами, зачастую не может переломить ситуацию. Постепенно утрачивается желание проводить химический эксперимент [4].

Ещё более запутана ситуация с юридическими основаниями материально-технического обеспечения школьного практикума по химии. По сути дела оно не регламентировано. Нормативы финансирования отсутствуют и, главное, непонятно, на чём они должны основываться.

Химический эксперимент в школах организуют учителя. Соответственно, чтобы вести химический эксперимент, учитель должен уметь и желать это делать. К сожалению, культура постановки и ведения химического эксперимента к настоящему времени в значительной мере деградировала.

В какой-то мере эту удручающую ситуацию, особенно на этапе раннего привлечения к химии, может разрешить домашний эксперимент. Как правило, этот вид эксперимента не требует ни дорогостоящего оборудования, ни труднодоступных реактивов; тем не менее опыты захватывающие и зрелищные, а их перечень в Интернете достаточно широк, например, только несколько русскоязычных [5] и англоязычных [6]

Однако ещё перед использованием средств к созданию у школьников устойчивой мотивации к изучению химии интересно было бы заранее узнать, способен ли ученик овладеть химическими компетенциями и в какой мере это ему доступно. В противном случае его дальнейшая профессиональная пригодность как специалиста химического профиля вызывает большие сомнения и следует искать другую отрасль применения сил.

Проблема подтверждения или отрицания существования способностей к химии и возможности их диагностирования поднимается во многих работах и, в частности, Г.В. Лисичкиным [7].

Он утверждает, что для достижения выдающихся результатов деятельности необходима совокупность у индивида задатков, положительных характерологических качеств личности, высокого интеллекта и креативности. Все эти компоненты важны, но ни один из них в отдельности не гарантирует успеха в профессиональной деятельности. Задатки, не подкреплённые трудолюбием и настойчивостью, – это признак потенциально способных лентяев.

Как выявить у школьника наличие способностей к химии? На первый взгляд, ответ лежит на поверхности: надо предложить ему задания по химии различной степени сложности. Но так

можно установить лишь уровень знаний, а не уровень способностей. Знания определяются не столько способностями, сколько условиями обучения, качеством преподавания. Вывод о том, что выявление способностей не есть выявление знаний, приводит к очень важному заключению – для диагностики наличия химических способностей изучение химии необязательно.

На основе обобщения полученных результатов Г.В. Лисичкиным и Л.А. Коробейниковой разработана комплексная схема тестирования химических способностей у школьников. Схема включает 29 тестов, которые подробно изложены в книге [8]. Весьма существенно, что только один из 29 тестов предполагает знакомство испытуемых с химией.

Предложенная система оказалась чрезвычайно полезной для ранней профориентации школьников. По этой системе ещё в 1980-е годы было протестировано около тысячи старшеклассников, многие из которых выбрали профессию химика. В настоящее время разработанный комплект тестов успешно используется в ряде регионов России и Белоруссии педагогами и школьниками для профконсультаций.

Выводы. Раннее формирование мотивации к изучению химии у младших школьников исключительно важно для формирования в будущем прочных и осознанных химических знаний и умений.

Существует комплексная система тестирования химических способностей у школьников, которая оказалась полезной как для предсказания их будущих достижений, так и для ранней профориентации.

Грамотно построенный химический эксперимент является хорошим средством повышения мотивации учения. Необходимо обучение учителей приёмам оптимизации химического эксперимента в направлении усиления его информативности, оперативности и экономичности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Жилин Д.М. Химический эксперимент в российских школах. *Российский химический журнал*. 2011, № 4, С. 48–56. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/jvho/2011-4/48.pdf>.
2. Мишурина О.А., Муллина Э.Р. Эксперимент как средство повышения мотивации учения в системе профессиональной подготовки студентов. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10984>.
3. Денисова Т.А. (н.д.). Использование демонстрационного эксперимента на уроках химии при формировании познавательного интереса. URL: <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-demonstratsionnogo-eksperimenta-na-ur.html>.
4. Зенкович А.А. Роль химического эксперимента в развитии мотивации учащихся. *Сайт videouroki.net*. 15 окт. 2017 г. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/rol-khimichieskogho-eksperimenta-v-razvitii-motivatsii-uchashchiksia.html>.

5. Форум химиков-энтузиастов. *Химия и химики*. URL: <http://chemistry-chemists.com/forum/viewforum.php?f=6&sid=d767f4d3990132ed5a03f6c927581dad>.

6. Royal Society of Chemistry. Education. Inspiring your teaching and Learning. *Practical Resources*. URL: <http://www.rsc.org/learn-chemistry/collections/experimentation>.

7. Лисичкин Г.В. Химические способности и возможность их диагностики. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2012/science-education-2012/157.pdf>.

8. Лисичкин Г.В., Коробейникова Л.А. Годитесь ли вы в химики? Москва : ИКЦ «Академкнига», 2003, 144 с.

ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

FACTORS OF FORMING GENDER CULTURE THEORY AND PRACTICE AMONG STUDENTS

У статті розкрито взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів, що визначили становлення теорії та практики розвитку ґендерної культури студентів у 60-і роки ХХ – на початку ХХІ століття. З'ясовано, що розвиток ґендерної культури студентів як педагогічної теорії і освітньої практики відбувається під впливом різноманітних чинників, які визначили його особливості та тенденції на кожному з періодів, – історичних факторів. Їх взаємовплив визначив соціально-економічні, політико-правові, соціальні та демографічні фактори, що зумовили зміни у суспільній свідомості та вплинули на розвиток ґендерних відносин у суспільстві), історико-наукового (об'єднує фактори розвитку науки, панівні доктрини та методологічні підходи, а також соціокультурні та політико-ідеологічні фактори, міжнародне співробітництво у сфері науки і освіти, що вплинули на становлення теорії розвитку ґендерної культури) та історико-освітнього законодавства, на національного та національного рівнів, політико-ідеологічні настанови, глобалізаційні процеси у сфері освіти, співробітництво вищої школи та громадських організацій, а також організацію та зміст діяльності вищої школи, що вплинули на практику розвитку ґендерної культури студентів). У статті зазначено, що з 60-х років ХХ в Україні склалися передумови, обставини, що сприяли становленню теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів, серед яких провідними є: ускладнення соціальних вимог до освітньої підготовки та розвитку особистості, що здобуває освіту; зміни в соціальних відносинах та суспільній свідомості громадян у країні, що супроводжувалися їх лібералізацією; суттєві соціально-політичні та економічні зрушення, що відбувалися у процесі переходу від тоталітаризму до демократії, супроводжувалися «розпадом ідеологій»

та пов'язаними з цим ціннісними трансформаціями.

Ключові слова: передумова, умова, педагогічна умова, фактор, суспільно-історичний, історико-науковий та історико-освітній контекст.

The article describes interaction between external and internal factors, which influenced the theory and practice of gender culture development among students in 1960s – at the beginning of 21st century. Gender culture development among students (both as pedagogical theory and educational practices) is formed by different factors during different periods; these factors could be named historical. Their reciprocal influence defined three contexts: socio-historical context (economical, political, legislative, social and demographic factors, which lead public consciousness to changes and influenced gender relations in society); historical scientific context (it unites development of scientific approaches and methods, socio-cultural and political ideology, international cooperation in science and education, which impacted the development of gender culture theory) and historical educational context (development of educational legislation on supranational and national levels, ideology, globalization processes in education, cooperation of universities and NGOs, organization and contents of universities' activity, which influenced students' gender culture). Since 1960s there were special conditions in Ukraine, which helped to form theory and practice of gender culture development among students. Social requirements to education process and to students themselves became more complicated. Social relations and public consciousness changed due to liberalization. Massive social, political and economical changes were lead by transition from totalitarian regime to democracy and were accompanied by collapse of ideology and transformation of values.

Key words: precondition, condition, pedagogical condition, factor, socio-historical, historical scientific and historical educational context.

УДК 378.015.3:305(477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-3>

Ворвочка М.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького

Бунчук О.В.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виникнення нової наукової теорії та практики зумовлюється різними зовнішніми та внутрішніми обставинами, а її розвиток – загальними закономірностями розвитку відповідної науки. Тому історико-педагогічна рефлексія теорії та практики розвитку ґендерної культури студентів вимагає виявлення:

- обставин, що передували появі історико-педагогічного явища (передумов);
- процесів, що пов'язані з ним у часі та просторі (історичні фактори);
- сталих напрямів, відносин, особливостей, що властиві його розвитку (тенденції);
- значення останніх, їх наслідків та перспектив подальшого розвитку (прогнози).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Передумова – це попередня умова існування, виникнення, діяння і таке інше чого-небудь [14, с. 178], це умова або обставина, сприятлива для виникнення деякого явища, розвитку яких-небудь подій.

Першою передумовою становлення теорії та практики розвитку ґендерної культури студентів стало ускладнення соціальних вимог до освітньої підготовки та розвитку особистості, що здобуває освіту. Переконливі підтвердження своєї думки ми знаходимо в положеннях освітнього законодавства України та окреслених ними меті та завданнях вищої освіти.

Другою передумовою ґенези теорії та практики розвитку ґендерної культури студентів

можна визначити зміни в соціальних відносинах та суспільній свідомості громадян у країні, що супроводжувалися їх лібералізацією. На початку 60-х років ХХ століття ці зміни зробили проблематичними традиційні моральні норми статевої поведінки, такі як: збільшення розриву між статевим і соціальним дозріванням; урбанізація суспільства та зменшення питомої ваги сім'ї як фактора соціалізації молоді; емансипація жінок і криза так званого «подвійного стандарту»: один – для чоловіків, інший – для жінок [6, с. 67]. Відбувалися глибокі зрушення у царині ґендерних відносин, що позначилися кризою радянського «ґендерного порядку» та заданих ним «ґендерних контрактів».

Третя передумова – суттєві соціально-політичні та економічні зрушення, що відбувалися у процесі переходу від тоталітаризму до демократії, супроводжувалися «розпадом ідеологій» та пов'язаними з цим ціннісними трансформаціями, завершилися змінами на карті світу.

Мета статті – розкрити взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів, що визначили розвиток теорії та практики формування ґендерної культури студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фактор – це умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища, чинник, «момент, суттєва обставина у будь-якому процесі, явищі» [10, с. 878]. У педагогіці фактор визначають як: «будь-яке педагогічне явище, що стало рушійною силою іншого явища» [3, с. 120]. Фактор постає причиною зміни та визначає її характер і окремі риси [1]. Поняття «фактор» має широкий обіг в історично-педагогічних дослідженнях. Поряд із ним українські педагоги-дослідники використовують також поняття «чинник» та «умова».

Так, І. Підласий вказує, що «причини, які впливають на перебіг і результати процесів, що відбуваються у вищій школі, прийнято називати факторами (дидактичними, організаційними, економічними і т. д.)» [12, с. 63]. На думку Є. Хрикова, на відміну від педагогічних умов, які створюються педагогами, фактори існують об'єктивно, незалежно від діяльності [15, с. 13]. Аналогічно М. Боритко [2] вважає, що, на відміну від «умов», які не відкидають можливості їх конструювання, поняття «фактор» означає більш об'єктивні обставини (їх можна лише прогнозувати).

Нам імпонує визначення О. Дубасенюк [4; 5], яка розглядає фактор як чинник, що визначає природу та побудову шуканого об'єкта дослідження, можливі причини відмінностей на різних його рівнях. До провідних чинників виховного процесу вчена відносить спільність історико-географічного походження, мову, культуру та традиції народу тощо.

Л. Штефан відокремлює суспільно-політичні (війни, революційні події, постійну зміну уряду та ін.), соціально-економічні (занепад промисловості

та сільського господарства, зростання дитячої безпритульності, масове зубожіння населення тощо) й організаційно-педагогічні (започаткування науково-дослідних установ, масове проведення психолого-педагогічних з'їздів, випуск науково-педагогічної літератури та періодичних видань тощо) чинники розвитку соціальної педагогіки як науки [16, с. 29].

В. Кохан, аналізуючи трансформаційні процеси у науково-технологічній сфері сучасної України, виокремлює три групи факторів, які гальмували їх у минулому: чинники, викликані історично зумовленим відставанням нашої країни від розвитку країн Європи (пізнє звільнення від феодалізму, масові втрати людей у війнах, а також за часи сталінських репресій та голодоморів); чинники, пов'язані з організацією науки в країні (незалежне одне від одного формування науки та інститутів Академії наук, відгородження фундаментальної науки від виробництва через прикладні галузеві інститути, неналежний рівень фінансування вітчизняної науки); чинники, пов'язані з формуванням як особистості наукового працівника, так і наукової спільноти в цілому (репресії, еміграція, ідеологічний тиск тощо) [7, с. 61].

У сучасній історії науки виокремились дві концепції щодо рушійних чинників наукового розвитку – екстерналізм та інтерналізм. Інтерналістська концепція головне значення надає внутрішнім, іманентним науці факторам. За такого підходу розвиток науки постає у вигляді руху ідей, понять, теорій, за внутрішньою логікою їх розвитку або зміни типів мислення, що відбувається стрибкоподібно. Цей процес так чи інакше пов'язаний зі зміною філософських ідей та концепцій. Інтерналізм фіксує наявність і зовнішніх чинників – економічних, соціокультурних, які можуть або заважати, або сприяти науці; проте жодного впливу на внутрішню структуру наукового знання, його проблематику та підхід до вирішення наукових завдань вони надати не можуть. У своїх крайніх формах така позиція призводить до абсолютизації відмінностей інтелектуальних і культурно-історичних, соціальних аспектів розвитку науки. Згідно з екстерналістською концепцією, каталізаторами еволюції науки є зовнішні фактори – соціально-економічні та культурно-історичні. Екстерналістський підхід дав змогу розкрити історичну зумовленість наукового розвитку, виявити, проаналізувати нові аспекти та включити нові чинники у моделі, що його пояснюють. Разом із тим ці моделі були занадто спрощеними та прямолінійними, адже виводили найскладніші елементи науки: її зміст, теми, методи, ідеї та гіпотези безпосередньо із зовнішніх причин, ігноруючи особливості науки як духовного виробництва, специфічної діяльності з отримання, обґрунтування та перевірки об'єктивно істинного знання. Нині вже очевидно, що наука не може розглядатися ні як явище, цілком замкнене в собі,

чи навпаки, цілком підлегле зовнішнім чинникам [8, с. 198–200]. Сучасні дослідники прагнуть зрозуміти взаємодію і взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку науки, що ведуть до виникнення нових ідей, методів і теорій, і в педагогіці також.

У радянські часи, вказував Є. Хриков, провідним зовнішнім чинником розвитку науки поставав ідеологічний фактор, що «порушувало логіку розвитку педагогічної науки та призводило до формалізації науки; її внутрішні чинники, пов'язані із самоорганізацією, переставали діяти». Це стримувало розвиток педагогічної науки. Таким чином, учений вказує, що зовнішні та внутрішні чинники розвитку педагогіки міцно пов'язані. «Зовнішні чинники можуть впливати на розвиток педагогічної науки тільки завдяки впливу на науковців... Але водночас науковець є активною людиною зі своїми науковими інтересами та мотивами діяльності, яка не підлягає повному зовнішньому управлінню». До внутрішніх чинників розвитку педагогічної науки Є. Хриков відносить: рівень накопичених педагогічних знань; логіку розвитку педагогіки; наявність підготовлених науковців; методологічні засади педагогіки; галузеву структуру педагогіки; парадигмальну організацію науки; стосунки у науковому товаристві; до зовнішніх: об'єктивні потреби виховання; рівень розвитку суміжних наук; умови діяльності науковців; суспільний престиж педагогічної науки; законодавчу базу системи освіти; державні та міжнародні освітні програми; державне та інші види фінансування науки, гранти на проведення педагогічних досліджень [15].

У своєму дослідженні ми розкриємо взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів, що визначили розвиток теорії та практики формування ґендерної культури студентів.

Спільною рисою, що визначила специфіку впливу історико-педагогічних факторів розвитку теорії та практики формування ґендерної культури студентів вищої школи, став андроцентризм мови, культури, соціальних практик, наукових дискурсів, вбудований в усі соціальні інститути і в систему освіти.

Якщо передумови – це попередні обставини, умови, за яких виник феномен, що йому дали поштовх, то подальша еволюція феномена відбувається завдяки впливу певних історичних факторів, характеристика яких є важливим завданням історико-педагогічного дослідження. Історичні фактори (історичні умови) – це зовнішні реалії певного історичного часу та простору, в яких розвивається і функціонує педагогічна система, що визначають її особливості (Д. Молоков) [9]. Дослідники розглядають їх комплексно, враховуючи впливи на досліджуваний феномен різних соціальних інститутів.

Контекстуальні чинники розвитку освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття А. Сбруєва сформулювала у таких площинах, як:

– макроекономічна: глобалізаційні тенденції розвитку світової економіки та ринку праці окреслюють конкурентоспроможність національної економіки як пріоритетну детермінанту розвитку національної освіти;

– економічна: в умовах формування економіки знань освіта постає продуктивною силою, яка створює одну з найвагоміших складових частин блага націй – людський капітал. Це висуває якісно нові вимоги до професійної підготовки та застосування якісно нових форм контролю за досягненням централізовано визначених її цілей;

– макрополітична: глобалізаційна політика розвинених країн визначає пріоритетну підтримку ринкових стратегій освітніх реформ;

– соціально-політична: переважання неоліберально спрямованого політичного курсу в діяльності як консервативних, так і демократичних партій;

– соціальна: а) подовження термінів обов'язкового навчання створює якісно нові проблеми психологічного, етичного, фінансового, куркульярного характеру; б) токсичне соціальне середовище; в) концентрація бідного, не досить освіченого населення в центрах мегаполісів; г) зростання рівня вимог до освітніх послуг, зумовлене підвищенням економічного та освітнього рівня середнього класу; г) зниження рівня політичної та соціальної активності молоді, зростання індивідуалізму, фрагментованості та ізоляції в сучасному суспільстві;

– демографічна: а) зниження народжуваності та збільшення кількості людей похилого віку зменшує зацікавленість громадян у програмах розвитку та реформування освіти; б) активізація міграційних процесів зумовлює диверсифікацію освітніх потреб населення; в) зростання кількості бідного населення створює додаткові фінансові та педагогічні проблеми в діяльності державних шкіл;

– інформаційно-технологічна: нові освітні можливості зумовлені більшою доступністю знань (дистанційне навчання, розширення навчального середовища, можливість навчання вдома, розширення можливостей для професійно-педагогічного спілкування, утворення освітніх мереж тощо) і породжені ІКТ нові проблеми (нерівні можливості доступу до ІКТ, розрив між поколіннями фахівців у рівні опанування ІКТ, недостатній рівень програмного забезпечення шкіл тощо);

– макроосвітня: міжнародні виміри якості знань як детермінанти національної освітньої політики;

– соціально-освітня: суспільна зацікавленість у результатах діяльності освітньої системи призводить як до активного втручання в діяльність школи різних суспільних груп, так і до активізації участі школи в справах громади;

– професійно-освітня: якісні зміни умов праці педагогів та вимог до них [13, с. 38–44].

У дослідженні Г. Петручені [11] виокремлено п'ять груп чинників, що взаємно впливали на формування ґендерної культури пізнорадянського студентства:

– соціально-демографічні процеси в країні – затвердження ідеалу малодітної сім'ї; погіршення реалізації радянською сім'єю соціальних функцій; подвійна зайнятість жінок у суспільному виробництві та у сім'ї; зміна способу життя суспільства, кардинальна переоцінка цінностей у суспільстві, в сім'ї та у жінок; «криза маскуліності» («криза батьківства»); розбалансованість процесів ставово-рольової ідентифікації;

– розвиток та криза радянського ґендерного порядку та пов'язаних з ним офіційних ґендерних контрактів «матері, що працює» і «трудівника-захисника». В умовах проголошеної рівності статей держава постає в патріархатній протекції стосовно жінок, що розглядаються як особлива «державно-залежна» група громадян через своє «природне призначення»;

– зміни у суспільній свідомості, що вплинули на проблематичність традиційних моральних норм статевої поведінки;

– системна розробка проблем взаємин статей у суспільних науках, які ставали основними постачальниками державної міфології і ґендерної зокрема. Розвідки, що розпочалися у вітчизняній науці, торкалися лише окремих аспектів ґендерної проблематики. У психолого-педагогічних дослідженнях це медично-гігієнічні та психологічно-фізіологічні аспекти статевого дозрівання, морально-етичні проблеми статевого виховання та взаємин статей та підготовка молоді до особистісного життя і шлюбно-сімейних відносин. Ці дослідження віддзеркалюють ставово-рольовий (соціостатевий) підхід, що у сучасній педагогіці часто ототожнюють з ґендерним;

– середовище та педагогічний процес закладу освіти – вища школа відтворювала парадокси етакратичного радянського ґендерного порядку через зміст навчання та організацію середовища закладу освіти.

Ми розглядаємо фактори становлення теорії та практики розвитку ґендерної культури студентів у таких контекстах, як:

– суспільно-історичний, що охоплює економічні, політико-правові, соціальні та демографічні фактори, що зумовили зміни у суспільній свідомості та вплинули на розвиток ґендерних відносин у суспільстві;

– історико-науковий, що охоплює фактори розвитку науки, панівні доктрини та методологічні підходи, а також соціокультурні та політико-ідеологічні фактори, міжнародне співробітництво у сфері науки і освіти, що вплинули на становлення теорії розвитку ґендерної культури;

– історико-освітній, що охоплює такі фактори: розвиток освітнього законодавства, політико-ідеологічні настанови, глобалізаційні процеси у сфері освіти, співробітництво вищої школи та громадських організацій, а також організацію та зміст діяльності вищої школи, що вплинули на практику розвитку ґендерної культури студентів.

Висновки. Отже, розвиток ґендерної культури студентів вищих навчальних закладів України в 60-х роках ХХ – на початку ХХІ століття та його становлення як педагогічної теорії та освітньої практики виявилось малодослідженою проблемою, висвітлення якої є актуальним для сучасної української освіти.

З 60-х років ХХ в Україні склалися передумови, обставини, що сприяли становленню теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів: ускладнення соціальних вимог до освітньої підготовки та розвитку особистості, що здобуває освіту; зміни в соціальних відносинах та суспільній свідомості громадян у країні, що супроводжувалися їх лібералізацією; суттєві соціально-політичні та економічні зрушення, що відбувалися у процесі переходу від тоталітаризму до демократії, супроводжувалися «розпадом ідеологій» та пов'язаними з цим ціннісними трансформаціями. Розвиток ґендерної культури студентів як педагогічної теорії і освітньої практики відбувався під впливом різноманітних чинників, які визначали його особливості та тенденції на кожному з періодів та етапів, історичних факторів. Їх взаємовплив визначив своєрідність суспільно-історичного, історико-наукового та історико-освітнього контекстів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога. 2000. URL: <http://didacts.ru/dictionary/1010>.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с., с. 18.
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учебное электронное текстовое издание. Екатеринбург, 2006. 135 с.
4. Дубасенюк О.А. Виявлення закономірностей професійної виховної діяльності педагога загальноосвітнього закладу як чинника особистісного зростання суб'єктів освіти. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 249–261.
5. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. 260 с.
6. Кон И.С. Половая мораль в свете социологии. *Советская педагогика*. 1966. № 12. С. 64–77.
7. Кохан В.В. Трансформаційні процеси у науково-технологічній сфері сучасної України. *Релігія та Соціум*. Часопис. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2010. № 1(3). С. 160–165.

8. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учебное пособие. Москва : Прогресс-Традиция: МПСИ : Флинта, 2005. 464 с.

9. Молоков Д.С. Теоретико-методологические основы педагогической историографии.

10. Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego. V. Płock, 2013. С. 127–133. URL: http://mazowsze.hist.pl/43/Rocznik_Towarzystwa_Naukowego_Plockiego/1008/2013/36670/.

11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова Москва : АЗЪ, 1993. 960 с.

12. Петрученя Г.Г. Умови та чинники формування гендерної культури радянської студентської молоді у 60–80-ті роки ХХ століття: історично-педагогічний аспект. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2012. № 3. С. 180–185.

13. Підласий І.П. Поглиблення євроінтеграції української системи вищої технічної освіти : навчальний посібник / І.П. Підласий, А.І. Підласий. Електрон. текстові дані. Черкаси : ЧДТУ, 2010. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 123 с.

14. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с., с. 160.

15. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І.К. Білодід (голова) та інші. Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. Т. 6: П–Поїти. Київ : Наук. думка, 1975. 832 с.

16. Хриков Є.М. Педагогічні умови як складова частина наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

17. Штефан Л.А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті – 90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 2003. 43 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ

THEORETICAL BASES OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE RESEARCH AND ACTIVITIES OF SOFIA RUSOVA

У статті визначені теоретичні засади дослідження педагогічної спадщини Софії Русової. Розглядаються етапи розвитку методології історико-педагогічних досліджень і біографій видатних діячів освіти і науки: 20–30-ті рр. XX ст.; 50–60-ті рр. XX ст.; 90-ті рр. XX ст. (після проголошення незалежності України). Описаний персональний напрям історико-педагогічних досліджень, запропонований Е. Дніпровим, котрий характеризував творчість, науково-педагогічний досвід, громадсько-просвітницьку діяльність педагогічних діячів минулого. Виділено основні загальнонаукові принципи, які використовуються для розкриття і характеристики освітньої діяльності та педагогічних поглядів персоналії, а саме: принцип об'єктивності, конкретності, розвитку. Обґрунтовано комплекс теоретичних підходів і методів історико-педагогічного дослідження, які допомагають об'єктивно дослідити персоналії Софії Русової та її внесок у розвиток педагогічної науки (за О. Сухомлинською): біографічного (висвітлення основних етапів життєвого шляху педагога, аналіз часу, в якому він жив і творив, характеристика соціального середовища, в якому відбувався процес становлення особистості тощо), феноменологічного (незаангажований, вільний опис процесу пізнання дійсності, наукових і художніх текстів, відмова від стереотипів), герменевтичного (тлумачення педагогічних ідей педагога мовою сучасних педагогічних понять і заглиблення у внутрішній світ та атмосферу епохи), синергетичного (розкриття науково-педагогічних ідей персоналії педагогічними категоріями та іншими нелінійними поняттями та зв'язками). Доведено, що лише синтез усіх підходів забезпечує комплексне дослідження історико-педагогічних процесів, дозволяє усебічно осмислити факти, події, процеси, поставити акценти на значенні педагогічних ідей і освітньої діяльності Софії Русової.

Ключові слова: Софія Русова, персоналія, педагогічна спадщина, методологія, принципи, методи.

The theoretical principles of the study of pedagogical heritage of Sofia Rusova are defined in the article. The stages of development of methodology of historical and pedagogical researches and biographies of prominent figures of education and science are considered: 20–30th years of XX century; 50–60-ies XX century, 90-ies XX century (after the declaration of independence of Ukraine). The personal direction of historical and pedagogical researches is described, proposed by E. Dneprov, who characterized creativity, scientific and pedagogical experience, public and educational activity of pedagogical figures of the past. The basic general scientific principles which are used for disclosure and characterization of educational activity and pedagogical views of the personnel are distinguished, namely: the principle of objectivity, specificity, development. The complex of theoretical approaches and methods of historical and pedagogical research is substantiated, which help to objectively study the staff of Sofia Rusova and her contribution to the development of pedagogical science (by O. Sukhomlinska): biographical (coverage of the main stages of the teacher's life path, analysis of the time in which he lived and created, characterization of the social environment in which the process of becoming a person, etc.), phenomenological (uninvolved, free description of the process of cognition of reality, scientific and artistic texts, rejection of stereotypes) hermeneutic (interpretation of the pedagogical ideas of the teacher in the language of modern pedagogical concepts and immersion in the inner world and atmosphere of the era), synergistic (disclosure of scientific and pedagogical ideas of the person teaching and other categories of non-linear concepts and relationships). It is proved that only a synthesis of all approaches provides a comprehensive study of historical and pedagogical processes, allows you to comprehensively comprehend the facts, events, processes, place emphasis on the value of pedagogical ideas and educational activities of Sofia Rusova.

Key words: Sofia Rusova, personality, pedagogical heritage, methodology, principles, methods.

УДК 37.013:374 (477)«19»

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-4>

Дяков І.В.,

методист, старший викладач
Хмельницького обласного інституту
послідипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку освіти і педагогічної науки відбувається активний пошук концепцій для осмислення становлення і розвитку педагогічних ідей на різних історичних етапах і відповідних проміжках часу.

Окремими напрямом досліджень є персоналії. Суть його полягає в аналізі постаті педагога, його творчого доробку, внеску у розвиток теорії та практики педагогічної науки. До таких постатей належить Софія Русова (1856–1940 рр.) – педагог, просвітитель, громадський діяч. Звернення до її творчості спричинено, по-перше, необхідністю осмислення самотності особистості педагога;

по-друге; важливістю її педагогічних ідей і досвіду практичної діяльності; по-третє, необхідністю осмислення зв'язків між практичною діяльністю та теоретичними ідеями вченого й актуальними проблемами сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Із теоретико-методологічних позицій цінними для нас є дослідження О. Адаменко, Л. Ваховського, Н. Гупана, Н. Дічек, О. Сухомлинської, які сформулювали основні підходи до дослідження персоналії, його складників та особливостей.

У нашій роботі частково використовуються дисертаційні дослідження І. Пінчук, О. Джус, О. Пшеврацької, О. Пеньковець, О. Фролової,

які вивчали життєвий, творчий шлях і спадщину Софії Русової.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши дослідження науковців із цього питання, констатуємо, що проблема теоретичних основ дослідження педагогічної спадщини і діяльності С. Русової в педагогічній літературі розкрита не повною мірою.

Метою статті є аналіз життєвого шляху та творчої діяльності Софії Русової, а також теоретичні основи дослідження її педагогічної спадщини і діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз літератури з методології історико-педагогічних досліджень, у т. ч. біографій (персоналій) видатних діячів освіти і науки, дає нам підставу стверджувати, що розробки теоретичних підходів до вивчення педагогічної персоналії можна розділити на кілька етапів.

У 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. у контексті політики українізації активізувалася творча діяльність української інтелігенції, виходить низка наукових праць М. Возняка, О. Єфремова, В. Маяковського, Є. Чекаленка та ін., у яких висвітлюються світоглядні позиції діячів культури ХІХ – початку ХХ ст. Проте водночас у 20-х рр. ХХ ст. розвиваються тенденції щодо характеристики подій і фактів за ознаками і принципами їх відповідності комуністичному ідеалу [3]. Як результат, дослідження на основі комуністичної ідеології не враховували, а то й відкидали цілі пласти духовної та матеріальної культури, заперечували окремі галузі знань, переписували історію. Радянська система контролю у галузі освіти і науки постійно відстежувала ідейну основу формування радянського громадянина, відповідність або не відповідність навчання і виховання принципам будівника комунізму. Тому в історії розвитку української педагогічної думки з'явилися заборонені теми, в т. ч. і творчість Софії Русової, яка за визначенням комуністичних ідеологів була віднесена до діячів «буржуазної культури». Отже, з ідеологічних міркувань дослідження педагогічних персоналій початку ХХ ст., а особливо 1917–1920 рр., не проводилося.

На 50–60 рр. ХХ ст. припадає другий період вивчення громадського і культурно-освітнього руху в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ ст., що було зумовлено певними демократичними змінами у радянському суспільстві. Як відзначає Н. Гупан, зміст тогочасних досліджень набуває тенденційного характеру без зв'язку з життєдіяльністю конкретної особи [3].

У 1981 р. Е. Дніпров у праці «Радянська історіографія дореволюційної і радянської школи (1917–1977). Проблеми, тенденції, перспективи» [5] визначив окремий напрям історико-педагогічних досліджень, який окреслив як персональний. Він охарактеризував основні недоліки сучасних

йому досліджень, присвячених творчості, науково-педагогічній спадщині, громадсько-просвітницькій діяльності педагогічних діячів минулого. Е. Дніпров вказував на доцільності розглянути персоналію у сукупності особистісних, соціальних і внутрішньо наукових факторів [5, с. 17]. Наукові дослідження Е. Дніпрова стали поштовхом до якісно іншого переосмислення методології історико-педагогічних досліджень і персоналій.

Новий етап у розвитку української історії педагогіки й дослідженні персоналій розпочався після проголошення незалежності України. Чимало дослідників зосередили свою увагу на педагогічних ідеях провідних політичних, громадських і педагогічних діячів, які не досліджувалися у радянський період. До таких відносимо і постать Софії Русової.

Проаналізувавши стан і перспективи педагогічних досліджень, М. Ярмаченко визначив як першочергове завдання «вивчення спадщини видатних і відомих українських педагогів, зокрема тих, які з політичних міркувань тривалий час замовчувалися» [10, с. 3].

Подібні твердження зустрічаємо у працях Н. Гупана, котрий досліджує історіографію розвитку історії педагогіки в Україні. Під педагогічними персоналіями він розуміє «творчі біографії видатних педагогів, які працювали у галузі освіти і виховання, послідовне систематичне висвітлення сукупності їхніх педагогічних поглядів» [3, с. 11]. На його думку, дослідження персоналії має ґрунтуватися на синергетичному світорозумінні, визначенні значної ролі суб'єкта у визначенні власних перспектив, переносу головної уваги дослідника на мікропроцеси, на діяльність конкретного педагога, виховну систему певного навчального закладу, роль діючої особистості в історії освіти з її правом на вибір, з її відповідальністю перед майбутнім [3, с. 18].

В українській історії педагогіки утвердилася позиція О. Сухомлинської, яка розглядає творчу біографію педагога або «персоналію», «як окремий предмет історико-педагогічного дослідження», зазначаючи, що «педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості, її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями й уподобаннями» [8, с. 48].

Доводячи свою думку, О. Сухомлинська зауважує, що саме «життя педагога, його особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи, висвітлює педагогічний погляд того чи іншого періоду, тобто духовна біографія є матеріалізацією історії думки і духу» [8, с. 43]. О. Сухомлинська визначає педагогічну персоналію як творчу біографію та послідовне систематизоване висвітлення сукупності педагогічних поглядів окремого педагога або видатного діяча, мислителя, що працював у галузі освіти та виховання. Життя педагога, його «духовна біографія» дає

матеріал для реконструкції, зіставлення і висновків історико-педагогічного характеру. Вона зауважує, що «педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [7; 9, с. 4]. На її думку, особистість, виступаючи предметом і об'єктом дослідження, має багато характеристик, які відрізняють її від інших. Крім того, О. Сухомлинська наголошує, що вивчення персоналії неможливе без аналізу світоглядних і психологічних особливостей особистості педагога, її психічної структури, найближчого оточення.

Виділивши педагогічну персоналію як окремий предмет історико-педагогічного дослідження, підтверджуючи правомірність і необхідність розробки цієї тематики, О. Сухомлинська наголошує на тому, що часто ідеї, висловлені тим чи іншим педагогом, не збігаються, а іноді прямо протилежні наявній педагогічній практиці, що саме мислитель формує парадигму, яка може проявлятися через декілька десятиліть [8, с. 43].

На думку Н. Дічек, дослідження педагогічної персоналії вимагає: дотримання хронологічного опису подій і безумовного використання документів та історичних фактів; висвітлення життя діяча у взаємозв'язку із суспільним життям та історичною епохою; з'ясування й аналізу впливу особи на науку, в сфері якої вона діяла, оцінки її творчого внеску. Вона підкреслює, що комплексний аналіз життєдіяльності людини, а особливо джерелознавчий аналіз документів, потребує застосування методів історичної критики джерельних масивів [4].

Таким чином, у процесі вивчення педагогічної спадщини й освітньої діяльності Софії Федорівни Русової доцільно виокремити, вивчити і розкрити її соціально-психічні якості, цілісні ідеали чи диспозиції та інші численні ознаки: ролі й місце у тогочасному соціально-культурному просторі, головні педагогічні ідеї та погляди, громадську і державну діяльність, її вплив на розвиток освітніх процесів тощо.

Власне, з цією метою використовуємо відповідні підходи, принципи і методи дослідження, що дозволяють показати особистість у багатогранному контексті.

За основу беремо головні загальнонаукові принципи: науковість, історизм, системність, об'єктивність, культуровідповідність, єдність національного і загальнолюдського, теорії та практики, навчання і виховання.

Таким чином, для розкриття і характеристики освітньої діяльності та педагогічних поглядів Софії Русової спиратимемося на концептуально важливі загальнонаукові принципи, які мають певні ознаки виявлення. Зупинимося на окремих із них. Зокрема, принцип об'єктивності потребує врахування всіх факторів, які характеризують С. Русову,

а саме: біографічні факти, сукупність ідей, освітню діяльність у контексті історичної епохи. Принцип конкретності вказує на суттєві сторони і закономірності об'єктивних процесів і конкретних підходів до їх оцінки. Принцип розвитку полягає у висвітленні наукової біографії, яка складається з характеристик основних етапів життєвого шляху з відображенням епохи, у якій жила Софія Русова, характеристики середовища, що вплинуло на процес становлення і розвитку педагогічних поглядів. Важливо увесь комплекс фактів, які характеризують особистість, розглядати як системне явище і процес у взаємозв'язку.

Об'єктивному дослідженню С. Русової, її внеску у розвиток педагогічної науки сприятиме використання комплексу теоретичних підходів і методів історико-педагогічного дослідження.

С. Гончаренко [2], В. Краєвський [6] визначають кілька рівнів наукового пошуку. Змістом першого є філософське знання; другого – загальнонаукова методологія (системний, діяльнісний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, мета і завдання), третього рівня – конкретна наукова методологія як сукупність методів, принципів, процедур дослідження у тій чи іншій спеціальній дисципліні. Четвертий складають методи і техніка досліджень.

З метою об'єктивного неупередженого дослідження творчої спадщини життєвого шляху освітньої діяльності С. Русової використовуємо сукупність підходів, зорієнтованих на виявлення внутрішньої своєрідності феномену особистості, суспільні фактори, процеси, що впливають на формування характерологічних ознак особистості. О. Сухомлинська доводить, що дослідження педагогічної персоналії доцільно будувати на основі біографічного, феноменологічного, герменевтичного, синергетичного, парадигмального підходів.

Особистість педагога є визначальним фактором її творчості. З одного боку, педагог як особистість віддзеркалює сукупність внутрішніх характерологічних ознак, а з іншого – він є відображенням часу, його творцем. Тому одним із підходів, який використовуємо у процесі дослідження педагогічної спадщини Софії Русової, є біографічний підхід, що передбачає висвітлення основних етапів життєвого шляху педагога, аналіз часу, у якому він жив і творив, характеристику соціального середовища, у якому відбувався процес становлення особистості, творчий пошук основ його діяльності. Значну увагу приділяємо вивченню літературної та наукової діяльності.

З метою розкриття суб'єктивного досвіду як основної характеристики Софії Русової нами застосовано феноменологічний підхід, однією з ознак якого О. Сухомлинська [8, с. 15] вважає відмову від будь-яких ідеалізацій, упередженості та заданості. Характеристика персоналії педагога

має бути незаангажованою і бути вільним описом процесу пізнання дійсності, наукових і художніх текстів із відмовою від міфів і стереотипів. У процесі нашого дослідження творча спадщина Софії Русової сприймається нами як цілісне утворення у сукупності взаємопов'язаних між собою елементів, просторових, часових та інших аспектів, у яких відображена її творчість та освітня діяльність. Власне феномен Софії Русової вивчався нами у різних аспектах суспільно-політичного виміру, формах наукової, творчої, громадської, педагогічної, адміністративної діяльності та родинних, службових, дружніх і творчих стосунках.

Використовуючи герменевтичний підхід, ми намагалися на його основі розглянути і проаналізувати життєпис і педагогічні ідеї С. Русової крізь призму історико-культурних складників. Життя і діяльність педагога аналізували за різними формами його вияву. У межах нашого дослідження вказаний теоретико-методологічний підхід реалізовувався через тлумачення педагогічних ідей Софії Русової мовою сучасних педагогічних понять і заглиблення (вживання) у її внутрішній світ та атмосферу епохи. Це сприяло, по-перше, кращому розумінню і засвоєнню інформації, її осучасненню й актуалізації, а по-друге, глибокому аналізу характеру й особливостей мислення автора, її художніх і наукових творів, визначенню педагогічної реальності досліджуваного феномену.

Використання синергетичного підходу у процесі дослідження персоналії Софії Русової дало змогу пояснити її науково-педагогічні ідеї не лише педагогічними категоріями, а й іншими нелінійними поняттями та зв'язками. Дослідник синергетичного підходу у педагогіці О. Вознюк [1, с. 10] стверджує, що синергетика є одним із новітніх напрямів науки, провідною галуззю міждисциплінарних досліджень. На основі синергетичної парадигми осмислюється розгортання педагогічної думки, розгортання освітніх процесів і систем. Цей підхід, на думку О. Сухомлинської, сприяє виявленню нерозкритих або недостатньо розкритих процесів, що були приховані в історико-педагогічному контексті [8, с. 25].

Висновки. Проведене нами дослідження дало змогу дійти висновку, що комплексне використання сучасних методологічних принципів і підходів дає підставу об'єктивно дослідити проблему, яка має інтегрований характер. Лише синтез усіх підходів забезпечує комплексне дослідження історико-педагогічних процесів, дозволяє усебічно осмислити факти, події, процеси, поставити акценти на значенні педагогічних ідей і освітньої діяльності Софії Русової.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у вивченні педагогічної спадщини Софії Русової у першій чверті ХХ ст. (1918–1920 рр.).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вознюк В.О. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2009. 19 с.
2. Гончаренко С. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Вісник Академії педагогічних наук України*. 1993. № 1. С. 11–23.
3. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
4. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 12. С. 15–74.
5. Днепров Е. Советская историография дореволюционной школы и педагогики (1918–1977). Проблемы, тенденции, перспективы. НИИОП, 1981. 90 с.
6. Краевский В. Методология педагогики : пособие. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
7. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 10–15.
8. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : АПН, 2003. 68 с.
9. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях до освіти*. № 4. 2007. С. 6–12
10. Ярмаченко М.Д. Стан і завдання досліджень у галузі історії педагогіки. *Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя* : збірники наукових праць Кам'янець-Подільського педагогічного університету. 2002. Вип. 3. Т. 1. С. 3–6.

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ А.Д. БОНДАРЯ

ISSUES RELATED TO DIDACTICS OF HIGH SCHOOL AS A PART OF SCIENTIFIC HERITAGE OF BONDAR A.D.

У статті проаналізовано науково-педагогічні погляди А.Д. Бондаря (1913–1983) з проблем дидактики вищої школи, розкрито внесок ученого у розвиток цієї галузі наук. З'ясовано, що А.Д. Бондар основну увагу приділяв обґрунтуванню форм організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, а саме: питанням підготовки, організації та проведення семінарських, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи студента і практичної підготовки. Науковий інтерес ученого до проблем дидактики вищої школи був спричинений зміною місця роботи, а саме обранням на посаду доцента кафедри педагогіки Київського державного університету імені Тараса Шевченка. Найбільшою заслугою А.Д. Бондаря вважаємо узагальнення практичного досвіду роботи окремих викладачів і колективів закладів вищої освіти з організації та проведення різних організаційних форм навчання. На основі вивчення передового педагогічного досвіду він узагальнив типи семінарських занять, розробив їх структуру і методику проведення. Дослідивши досвід діяльності ЗВО, науковець дійшов висновку, що існує декілька основних методів проведення лабораторних і практичних робіт: фронтальний метод, метод практикуму і метод проведення робіт циклами (тематичний практикум). Важливого значення А.Д. Бондар надавав і практичній підготовці студентів, зокрема ним обґрунтовано місце педагогічної практики в системі підготовки студента до роботи у школі; особливості різних видів практики, підготовку студентів до практики, планування її керівниками; підготовку студентів до практики у процесі вивчення педагогіки. Провідна роль, на думку А.Д. Бондаря, у підготовці до професійної діяльності майбутнього вчителя належить педагогіці, під час вивчення якої студенти мають оволодіти не лише теоретичними знаннями, а й здобути практичні уміння і навички. Досягнути цього можна, застосовуючи на заняттях із педагогіки завдання практичного спрямування, розв'язання педагогічних задач, конкретних ситуацій із виробництва.

Ключові слова: дидактика вищої школи, науково-педагогічні погляди, А.Д. Бондар, семінарські заняття, лабораторні заняття,

практичні заняття, практична підготовка, педагогічна практика.

This article represents analysis of scientific and pedagogical views of Andriy D. Bondar related to the issues of didactics in high school, as well as describes his contribution in development of this particular branch of sciences. It is specified that Andriy D. Bondar paid a special attention to justification of the forms of education process management in higher educational institutions, in particular to the following issues: preparing for, organizing and conducting the seminars, workshops and laboratory trainings, students' self-studies and practical trainings. Scientific interest of Andriy Bondar in the issues of didactics in high school was stipulated by change of his employment, particularly by his appointment as senior lecturer of Pedagogics Department of Kyiv State University named after Taras Shevchenko. Mr. Bondar contributed most in consolidation of practical experience of the selected lecturers as well as teams of lecturers from higher educational institutions on organization and implementation of different formats of training. Based on advanced pedagogical experience he summarized types of seminars, developed their structure and methodology. Having examined functioning of the higher educational institutions the scientist has come to a conclusion that there are several major methods of laboratory and practical courses – frontal method, practical method and cycle courses (thematic practical courses). A special attention was paid by Andriy D. Bondar to practical training of students. In particular he justified place of pedagogical practice in the system of student's preparation for work in school; peculiar features of different types of practice; planning of practice by managers; preparation of students to practice in the process of studies of pedagogical science. According to Andriy D. Bondar leading role in vocational training of future teacher is played by pedagogics. While studying pedagogics students should not only master theory but also obtain practical skills. This can be achieved through practical courses, dealing with pedagogical challenges and examining case studies.

Key words: didactics of high school, scientific and pedagogical views, A.D. Bondar, seminars, laboratory trainings, practical courses, practical training, pedagogical practice.

УДК 378(09)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-5>

Кравченко І.М.,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи

Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне реформування вищої освіти України передбачає підвищення вимог до її якості, до якості підготовки майбутнього фахівця, зумовлює пошуки нових форм, методів, технологій навчання. Все це сприяє появі величезної кількості досліджень у галузі педагогіки вищої школи, метою якої є дослідження закономірностей розвитку, виховання і навчання студентів і розробка на цій основі шляхів удосконалення процесу підготовки висококваліфікованого спеціаліста. Науковці намагаються обґрунтувати власні інноваційні методи, технології

навчання, часто нехтуючи надбаннями, що вже є. Сьогодні настав той період, коли вкрай необхідні дослідження наявного педагогічного досвіду та його узагальнення з метою теоретичного обґрунтування, збагачення педагогічної теорії і розробки загальних рекомендацій щодо його впровадження у практику діяльності ЗВО. Проте не варто забувати, що одним із можливих шляхів оновлення освітнього процесу сучасної вищої школи та розвитку педагогіки вищої школи як науки є виявлення, узагальнення, критичне осмислення педагогічної спадщини минулого, наукових ідей, педагогічних

поглядів і досвіду діяльності видатних педагогів, науковців, зокрема й А.Д. Бондаря.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі біографічні відомості про А.Д. Бондаря містяться у працях за авторством Л. Березівської, І. Розман, В. Мосіяшенко, О. Курок, Л. Задорожної, М. Пашко, П. Шемет, В. Шульги.

Багато вчених, зокрема І. Маловічко, І. Лебідь, Н. Султанова, С. Дітковська, О. Дутко, О. Венгловська та ін., у своїх дослідженнях використовують монографію А.Д. Бондаря «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)» як джерельну базу.

Побічно окремі погляди А.Д. Бондаря щодо трудового, морального виховання, організації шкіл-інтернатів розглядають Л. Гребінь, Н. Клочко, Т. Шинкар, Т. Курило, Ю. Чопик, І. Стражнікова, Н. Султанова, Г. Ковальчук, щодо форм навчання у вищій школі – В. Петренко, О. Гурська та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати про відсутність цілісного дослідження науково-педагогічних поглядів А.Д. Бондаря, зокрема з проблем дидактики вищої школи.

Метою статті є виявлення й узагальнення науково-педагогічних поглядів А.Д. Бондаря з проблем дидактики вищої школи, розкриття внеску вченого у розвиток цієї галузі.

Виклад основного матеріалу. Андрій Данилович Бондар (1913–1983) – видатний вітчизняний педагог, науковець, управлінець, історик освіти, фахівець у галузі педагогіки вищої школи.

Професійну діяльність розпочав у 1935 р. на посаді вчителя математики та фізики. Потім обіймав посади інспектора шкіл (1945–1947), директора школи (1947–1954), директора Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти УРСР (1954–1956), старшого наукового співробітника, заступника директора й завідувача відділу шкіл-інтернатів Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (1956–1963) [1, с. 447]. Досліджував питання навчання і виховання дітей у школах-інтернатах, групах подовженого дня, організації внутрішньошкільного контролю, історії розвитку освіти в Українській РСР. Основні його погляди на ці проблеми були висвітлені у таких працях, як: «Організація внутрішшкільного контролю» (Київ, 1958), «Навчально-виховна робота в школах-інтернатах» (у співавторстві з С.С. Коваленком) (Київ, 1959), «Школа майбутнього» (Київ, 1961), «З досвіду роботи шкіл-інтернатів Української РСР» (Київ, 1963, 1965), «З історії розвитку народної освіти на Україні за роки Радянської влади» (Київ, 1967), «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)» (Київ, 1968), «Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і школах подовженого дня» (у спі-

вавторстві з Б.С. Кобзарем) (Київ, 1969, 1985), «Вихователь групи продовженого дня» (Київ, 1980) та ін.

Аналіз зазначених праць дозволяє стверджувати, що А.Д. Бондар процеси навчання і виховання вважав єдиним цілісним процесом, провідна роль в організації та реалізації якого належить особистості вихователя, адже, на його переконання, вихователь – це «інженер людських душ» [2, с. 7], завданням якого є «створити дружний і працездатний колектив, який жив би за принципом «один за всіх, усі за одного» [2, с. 7]. Саме тому науковець висував високі вимоги до вихователя, як особистісного, так і професійного характеру. Важливою передумовою успішної, ефективної роботи вихователя Андрій Данилович вважав його глибoku психолого-педагогічну і методичну підготовку [2, с. 8] (знання вікових особливостей учнів і методик навчально-виховної роботи з учнями певної вікової категорії), а також уміння правильно організовувати і планувати власну роботу [2, с. 9].

У своїх працях А.Д. Бондар особливого значення надавав питанням морального, трудового, фізичного й естетичного виховання учнів. Розумове виховання відносив до трудового виховання як його складову частину. Важливого значення у вихованні підростаючого покоління А.Д. Бондар надавав зв'язкам вихователів, педагогів із батьками учнів і громадськістю. Вчений хотів бачити майбутнього вчителя не просто як педагога, а педагога-андрагога, саме тому він навчав майбутніх учителів, вихователів прийомам педагогічної пропаганди як можливій формі виховання дорослих.

З вересня 1963 р. А.Д. Бондар починає працювати на посаді доцента кафедри педагогіки Київського державного університету імені Тараса Шевченка, а з 1970 р. – на посаді професора. За час роботи в університеті він розробив і читав нормативний курс лекцій із педагогіки, педагогіки вищої школи і спецкурс «Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і школах продовженого дня». Учений керував також усіма видами педагогічної практики, дипломними й курсовими роботами студентів, науковими роботами аспірантів [1, с. 448]. Саме ця обставина і сприяла тому, що А.Д. Бондар починає досліджувати питання педагогіки вищої школи, а саме: місце, типи, структуру, планування, підготовку і методику проведення семінарських занять, лабораторних і практичних робіт, особливості організації практичної підготовки майбутнього вчителя, виховання студентів. Основними працями А.Д. Бондаря з проблем дидактики вищої школи стали: «Організація педагогічної практики студентів» (Київ, 1969), «Дидактика вищої школи (курс лекцій)» (за ред. А.Д. Бондаря) (Київ, 1970), «Педагогічна практика студентів» (у співавторстві) (Київ, 1972), «Семінарські заняття у вищій школі» (Київ, 1974), «Лабораторні і практичні роботи

у вищій школі» (у співавторстві з Л.А. Ранською) (Київ, 1977).

А.Д. Бондар переймався проблемою вдосконалення змісту освіти у вищій школі, раціонального співвідношення між такими формами навчання, як лекція, семінарські, лабораторні та практичні заняття і самостійна робота студента. Проблема співвідношення обсягів аудиторної і самостійної роботи студентів є актуальною і сьогодні.

Вдосконалюючи зміст освіти у вищій школі, А.Д. Бондар указував на необхідність творчого врахування досвіду минулого і використання всього того, що є надбанням вищої школи; а також «передбачення перспектив розвитку народного господарства, науки і культури на п'ять, десять, а за можливості і на більше років» [5, с. 4].

Найбільшим внеском А.Д. Бондаря у розвиток дидактики вищої школи вважаємо його спробу вивчити й узагальнити досвід роботи окремих викладачів, колективів кафедр, ЗВО і на основі цього збагатити педагогічну теорію, розробити теоретичне підґрунтя організаційних форм навчання.

Важливого значення у підготовці фахівців надавав семінарським заняттям, основну перевагу яких убачав у необхідності систематичної самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом, що активізує педагогічний процес, робить його більш ефективним [5, с. 6].

А.Д. Бондар визначив основні завданнями семінарських занять у вищій школі: поєднання лекцій із самостійною роботою студентів, теоретичної підготовки з практичною; навчити студентів творчо опрацьовувати навчально-методичну літературу, реферувати її; готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань; прищепити студентам уміння і навички розумової праці; сприяти розвитку у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки, залученню їх до досліджень, які веде кафедра, до наукової роботи студентських гуртків і товариств; систематично контролювати роботу студентів і перевіряти їх знання, уміння і навички з окремих тем і розділів програми [5, с. 7].

Визначаючи види семінарських занять залежно від ролі, яку відіграють вони в навчально-виховній роботі вищої школи, і завдань, що ставляться перед ними, А.Д. Бондар повністю спирався на класифікацію С.І. Зінов'єва, а саме: семінари, що мають на меті поглиблене вивчення певного систематичного курсу і тематично пов'язані з ним; семінари, що передбачають ґрунтовне опрацювання окремих найбільш важливих і типових методологічно тем курсу або навіть однієї теми; семінари (спецсеминари) дослідницького характеру, що не залежать своєю тематикою від лекцій і передбачають поглиблену розробку окремих проблем науки [5, с. 7].

Андрій Данилович вважав, що семінарські заняття з педагогіки можуть належати виключно до

семінарів другого виду, оскільки у педагогічних ЗВО семінарські заняття з педагогіки проводять лише під час вивчення окремих тем, таких як «Розвиток особистості і виховання», «Процес навчання», «Форми організації навчальної роботи», «Формування і виховання учнівського колективу» та ін. [5, с. 10].

На основі вивчення передового педагогічного досвіду А.Д. Бондар узагальнив типи семінарських занять, розробив їх структуру і методику проведення. Зокрема, стверджував, що найбільш поширеними є такі типи: семінар-диспут, коментоване читання творів, розв'язування задач, виконання вправ, практичних і контрольних робіт, семінар-екскурсія, семінар на виробництві [5, с. 13].

Ґрунтовно Андрій Данилович підійшов і до планування семінарських занять. Зокрема, ним розроблено план, за яким має організовувати свою попередню підготовку до заняття викладач. До цього плану викладач має заносити не лише, дату, час, тему, мету, питання семінару, але й прізвища студентів, яких планується опитати, зміст вступного і заключного слова, рекомендації студентам щодо подальшого вивчення теми [5, с. 29].

А.Д. Бондар стверджував, що якість проведення семінарських занять залежить від старанної підготовки до них як викладача, так і студентів [5, с. 29], що краще було б, якби лекції та семінари проводив один викладач [5, с. 31], а також радив перед семінаром проводити консультації [5, с. 31], вести систематичний облік відвідування студентами занять, їхніх виступів і участі в обговоренні питань семінару, широко використовувати диспути, обов'язково переглядати конспекти і тексти виступів, коментувати виступи й оцінювати знання студентів [5, с. 76].

Отже, під час проведення семінарських занять мають застосовуватися активні методи навчання; і студент, і викладач мають бути активними, рівноправними учасниками освітнього процесу, проте керівна роль залишається за викладачем як організатором освітнього процесу, який зобов'язаний і уміло організувати підготовку студента до заняття, зокрема за допомогою консультування, навчити студента самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

А.Д. Бондар торкається й розкриття важливих питань організації та методики проведення лабораторних і практичних робіт у вищій школі. Зокрема, у праці «Лабораторні і практичні роботи у вищій школі» (у співавторстві з Л.А. Ранською) висвітлює місце лабораторних і практичних робіт у навчальному процесі ЗВО, планування й підготовку до проведення занять, організацію й методику їх проведення, акцентує увагу на особливостях проведення цих робіт на вечірньому і заочному відділеннях [4, с. 2].

Андрій Данилович вважає, що саме практичні та лабораторні роботи дозволяють у закладі вищої

освіти реалізувати провідний принцип навчання – принцип зв'язку теорії з практикою [4, с. 7]; допомагають студентам творчо використати на практиці теоретичні знання, здобуті на лекціях та у процесі самостійної роботи. На його думку, ця форма занять активізує пізнавальну діяльність студентів, дає їм можливість виявити ініціативу і винахідливість, міцніше засвоїти програмний матеріал; дає можливість студентам ознайомитися з найновішими приладами, обладнанням і матеріалами, з постановкою експерименту в лабораторних чи виробничих умовах; допомагає викладачам залучати студентів до дослідницької роботи, сприяє розвитку у них мислення, винахідливості, раціоналізаторства [4, с. 8].

Аналізуючи лабораторні та практичні роботи, А.Д. Бондар звернув увагу на те, що дехто не розрізняє ці форми і вживає ці поняття як синоніми. Проте науковець стверджує, що між лабораторними і практичними роботами є різниця, яка полягає у такому: «Лабораторні роботи виконуються студентами за спеціальною програмою у відповідних рамках, що визначаються письмовою інструкцією. Лабораторна робота – це така активна форма самостійної роботи студентів, у якій їхня діяльність виявляється у поєднанні розумових і фізичних (моторних) дій, спрямованих на активне застосування здобутих знань, умінь і навичок на практиці в межах заданої програми (інструкції), відповідного обладнання і місця проведення. При виконанні лабораторних робіт відбувається формування відповідних умінь і навичок роботи з вимірювальною апаратурою, розрахунку окремих вузлів і процесів, формуванню окремих технологічних умінь і навичок, потрібних спеціалісту в сфері виробництва. Практичні роботи є комплексними технічними чи дослідницькими завданнями, зв'язаними, зазвичай, зі створенням нескладної вимірювальної апаратури, наочних посібників і моделей, що потім використовуються в навчальному процесі, з практичним вирішенням здобутих знань, умінь і навичок. Практичні роботи можуть проводитися за різних умов – у кабінеті, лабораторії, в майстерні, на місцевості (з історії, при розкопці стародавніх селищ, з географії, геології, ботаніки та ін.). Пізнавальна діяльність студентів при виконанні практичних робіт відрізняється від аналогічної діяльності при виконанні лабораторних робіт. Безпосередньою метою практичних робіт, крім пізнавальної, є вирішення конкретних практичних задач із використанням набутих знань, умінь і навичок. У цьому їхня основна відмінність від лабораторних робіт. Практичні роботи, так само як і лабораторні, удосконалюють практичні уміння і навички, але при виконанні останніх важливий результат дослідження, застосування набутих умінь на практиці. При виконанні практичних робіт діяльність студентів має максимально само-

стійний характер, вона пов'язана з елементами творчості та раціоналізації. Практична робота відкриває максимум простору для самостійності при виборі засобів її виконання і є ширшою, ніж лабораторна, по колу питань, що вирішуються» [4, с. 8–9].

Таким чином, основними критеріями різниці між лабораторною і практичною роботою є використання чи невикористання певної вимірювальної апаратури, місце проведення, коло завдань, що мають бути вирішені, а також міра самостійності студентів у виконанні завдань.

Завдання викладачів вищої школи, на думку вченого, полягає в тому, щоб уміло вибрати необхідну форму організації навчальної роботи зі студентами і раціонально використати її в процесі навчання. Лабораторні та практичні роботи проводяться у вищій школі як невід'ємна складова частина багатопланового педагогічного процесу [4, с. 10].

А.Д. Бондарем було визначено основні завдання лабораторних і практичних робіт як форм навчання у вищій школі. Першим завданням є поєднання в єдине ціле лекційної форми занять із систематичною самостійною роботою студентів. Науковець зауважує, що при підготовці до заняття студенту слід прочитати і вивчити рекомендовану викладачем літературу, підготувати себе до роботи з певними приладами, вивчити їх будову, принципи дії, усвідомити мету роботи. Наступними завданнями визначено сприяння формуванню у студентів діалектико-матеріалістичного світогляду; виховання у студентів почуття патріотизму і любові до своєї Батьківщини. Виконання лабораторних і практичних робіт має навчити студентів творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, працювати з устаткуванням, машинами, приладами, інструментами, матеріалами; розвивати у студентів пізнавальні та конструкторські здібності, спостережливість, увагу, витримку, уяву та інші якості; ознайомити студентів з організацією і постановкою експериментальної роботи в лабораторних умовах, з методами наукових досліджень; викликати у студентів інтерес до науково-експериментальної діяльності та включити їх у науково-дослідну роботу, що проводиться на кафедрах, у лабораторіях тощо; систематично контролювати знання, уміння і навички студентів з окремих тем чи розділів курсу, що вивчається [4, с. 11–13]. Тобто, незважаючи на вказану різницю між лабораторними і практичними роботами, науковець вважає, що як форми організації освітнього процесу у вищій школі вони виконують спільні завдання.

Важливого значення А.Д. Бондар надавав процесу планування лабораторних і практичних робіт. Зокрема, стверджував: «Наукова організація навчального процесу включає цілий ряд організаційних і методичних заходів, спрямованих на досягнення високої якості підготовки спеціаліста

з вищою освітою. Важливим фактором наукової організації навчального процесу є раціональне планування, яке включає розробку планів і програм, розстановку педагогічних кадрів, складання розкладу занять, планування навчально-виховної роботи викладачів і самостійної роботи студентів та ін. При плануванні лабораторних і практичних робіт кафедрам необхідно виходити з кількості годин, які відведені на них у навчальних планах підготовки спеціалістів цього профілю» [4, с. 15]. Одним із основних документів планування навчального процесу у вищій школі, в т. ч. лабораторних і практичних робіт, вважав розклад занять [4, с. 16].

Складаючи розклад проведення лабораторних і практичних робіт, А.Д. Бондар радив дотримуватися таких вимог: 1. Якщо лекції плануються для цілих потоків (від трьох до восьми, а інколи і більше груп залежно від величини аудиторій і наявності викладачів), то лабораторні і практичні заняття плануються для кожної академічної групи окремо з виділенням одного чи двох викладачів (для більш ефективного проведення цих робіт). 2. Не слід планувати проведення лабораторних і практичних робіт до лекції з цієї теми, тому що вони не будуть досягати своєї мети. 3. Планувати в один день слід не більше 1–2 лабораторних (практичних) робіт. 4. Необхідно забезпечити рівномірний розподіл лабораторних і практичних робіт протягом семестру [4, с. 17].

А.Д. Бондар був переконаний, що успіх у проведенні певної лабораторної або практичної роботи багато в чому залежить від її підготовки, яка має включати: глибоке вивчення студентами теоретичного матеріалу, на основі якого проводиться робота; підготовку необхідної навчально-матеріальної бази і документації; підготовку викладачів, обслуговуючого персоналу і студентів до роботи [4, с. 21]. Науковець визначив етапи проведення лабораторних і практичних робіт: попередня підготовка, початок роботи (допуск), виконання її, складання звіту й оцінка роботи (залік) [4, с. 22].

Проаналізувавши досвід організації та проведення лабораторних і практичних робіт у закладах вищої освіти, А.Д. Бондар визначив недоліки в їх проведенні: недостатнє забезпечення їх навчально-матеріальною базою, відсутність необхідних устаткування, машин, приладів і матеріалів; низький рівень підготовки до них студентів; стандартизація організаційних форм і методів проведення лабораторних і практичних робіт із різних дисциплін; відсутність при проведенні окремих робіт елементів нового, наукових шукань, творчого експерименту; неспівпадання курсу лекцій і лабораторних робіт у часі, що знижує їх якість, та ін. [4, с. 38].

Знову ж таки, дослідивши досвід діяльності ЗВО, науковець дійшов висновку, що є декілька

основних методів проведення лабораторних і практичних робіт: фронтальний метод, метод практикуму і метод проведення робіт циклами (тематичний практикум). Далі А.Д. Бондар пояснює, що той чи інший метод проведення лабораторних чи практичних робіт використовується кафедрами залежно від наявності навчально-матеріальної бази у ЗВО і тих завдань, які вирішує цей курс в усій системі підготовки спеціалістів певного профілю. Фронтальні роботи організуються в тих випадках, коли ЗВО має достатньо обладнані лабораторії, необхідну кількість приладів, апаратури й устаткування для одночасного проведення однотипних робіт всіма студентами групи. Такий метод проведення робіт полегшує зв'язок теоретичних знань із практичними, а також підготовку до них студентів і викладачів. Метод фронтальних занять вважається найбільш вигідним, але менше практично здійснюваним, тому що потребує великої кількості приладів і лабораторій великої площі [4, с. 46].

Проте до переваг фронтального методу проведення лабораторних (практичних) занять відносять: перед всією групою ставляться одні і ті самі завдання, які вони повинні розв'язати у процесі виконання роботи; студентів легше підготувати до виконання такої роботи шляхом проведення консультацій, роз'яснюючи окремі її етапи; можна стандартизувати контроль готовності студентів до лабораторної або практичної роботи і провести його в скороченні часу; під час виконання роботи за необхідності є можливість дати допомогу не окремому студенту, а цілій групі; стандартизувати підведення підсумків роботи її викладачем [4, с. 46].

З погляду розвитку самостійного мислення студентів і підвищення інтересу до науки, що вивчається, найбільш ефективним методом навчання А.Д. Бондар вважає метод проведення лабораторних і практичних робіт у вигляді практикуму і пояснює це так: «При такій постановці робіт студент із більшою відповідальністю підходить до виконання завдання, швидше набуває експериментальних умінь і навичок, ніж при виконанні робіт фронтальним методом. Внаслідок того, що метод проведення лабораторних і практичних робіт у вигляді практикуму потребує меншої кількості обладнання, ніж фронтальний, і через це простіше здійснюється, він став найбільш розповсюдженим. Основним недоліком цього методу проведення лабораторних і практичних занять є значне неузгодження в часі між виконанням практичних занять і вивченням відповідних теоретичних положень на лекціях» [4, с. 48].

Отже, в організації і проведенні лабораторних і практичних робіт А.Д. Бондар особливої уваги надавав процесам ретельної попередньої підготовки, наполягав на тісному взаємозв'язку між лекціями, самостійною роботою студентів і лабо-

раторними чи практичними роботами. Успішній організації цих занять, уважав учений, сприяє вдало складений розклад, консультації.

Важливого значення А.Д. Бондар надавав і практичній підготовці студентів. Свої погляди щодо місця педагогічної практики в системі підготовки студента до роботи в школі, щодо особливостей різних видів практик, щодо підготовки студентів до практики, планування її керівниками, щодо підготовки студентів до практики в процесі вивчення педагогіки тощо виклав у таких працях: «Організація педагогічної практики студентів» (Київ, 1969) і «Педагогічна практика студентів» (Київ, 1972).

«Невід'ємною складовою частиною підготовки студента до роботи в середній чи вищій школі, – писав А.Д. Бондар, – є педагогічна практика. Вона здійснюється на ґрунтовній теоретичній основі, що закладається в процесі вивчення всіх предметів теоретичного курсу, передусім таких, як педагогіка, історія педагогіки, психологія, шкільна гігієна, методика викладання предмета за фахом підготовки студента» [6, с. 6].

А.Д. Бондар вважав, що лише добре організована практика студентів у школах формує якості вчителя-вихователя, озброює студентів навичками та вміннями, необхідними для роботи в школі [6, с. 6]. А також зауважував, що педагогічну практику варто вважати фаховою, оскільки вона має своїм завданням удосконалювати професійно-педагогічні знання, вміння і навички майбутніх учителів і вихователів підростаючого покоління [6, с. 6].

Науковець радив в організації педагогічної практики дотримуватися такого порядку: на перших курсах студенти працюють з учнями молодших класів, на других курсах – з учнями середніх класів, і на третіх курсах – з учнями старших класів. На думку вченого, така поступовість в організації безвідривної педагогічної практики на різних етапах навчання студентів дасть їм можливість спостерігати за віковими особливостями учнів, а також познайомитися з особливостями позакласної та позашкільної роботи в різних класах [6, с. 11].

А.Д. Бондар вважав, що об'єктами педагогічної практики мають бути кращі міські та сільські школи, які мають хорошу навчально-матеріальну базу, високий рівень навчально-виховної роботи і де працюють досвідчені педагоги [6, с. 26].

Знову ж таки, вчений підкреслює, що без ретельно продуманого планування педагогічної практики неможливі її успішна підготовка і проведення [6, с. 31].

Також Андрій Данилович звертає увагу на таку особливість, що під час педагогічної практики студент перевіряє правильність вибору свого фаху, своєї спеціальності та замислюється над своїм майбутнім шляхом у житті, що період проходження педагогічної практики є й періодом формування студента як майбутнього педагога [3, с. 52].

У підготовці студентів до роботи у школі, стверджував А.Д. Бондар, першорядна роль належить педагогіці, у процесі вивчення якої студенти мають опанувати не лише теорією навчання і виховання підростаючого покоління, але й набути практичних умінь і навичок, зокрема таких, як: уміння добирати потрібну літературу з того чи іншого питання навчально-виховної роботи школи і раціонально нею користуватися; вивчаючи окремі теми, писати реферати з актуальних питань навчання і виховання і виступати з ними на семінарських заняттях, аналізувати певні педагогічні ситуації та давати їм правильну оцінку [6, с. 174].

Вивчення педагогіки, як і інших дисциплін педагогічного циклу, на думку А.Д. Бондаря, повинно бути побудоване так, щоб зміст лекційного курсу, семінарські та практичні заняття були тісно пов'язані з практикою роботи школи, з розв'язанням важливих завдань навчання і виховання [6, с. 175].

Під час викладання студентам педагогіки Андрій Данилович радив використовувати практичні завдання, передбачити розв'язання певних педагогічних задач, взятих із практики роботи школи, обговорення конкретних ситуацій, які виникають у процесі роботи з учнями, складання окремих документів, за якими працюють учителі, класні керівники й вихователі (плани, розклади, конспекти уроків, бесід, лекцій тощо) [6, с. 175].

А.Д. Бондар був переконаний, що вивчення педагогіки не можна зводити лише до читання і слухання лекцій, що лекційний курс слід доповнювати практичними роботами, а викладачі просто зобов'язані розробити систему практичних робіт, різноманітних за змістом і методами виконання, які б охоплювали різні розділи і теми курсу і були тісно пов'язані з практикою роботи школи [6, с. 181].

Висновки. Отже, А.Д. Бондар основну увагу приділяв обґрунтуванню форм організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, а саме питанням підготовки, організації та проведення семінарських, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи студента і практичної підготовки. Науковий інтерес вченого до проблем дидактики вищої школи був спричинений зміною місця роботи. Зокрема, з 1963 р. Андрій Данилович почав свою кар'єру у Київському державному університеті імені Тараса Шевченка і саме у цей період виходять його основні праці: «Організація педагогічної практики студентів» (Київ, 1969), «Педагогічна практика студентів» (у співавторстві) (Київ, 1972), «Семінарські заняття у вищій школі» (Київ, 1974), «Лабораторні і практичні роботи у вищій школі» (у співавторстві з Л.А. Ранською) (Київ, 1977) та ін.

Найбільшою заслугою А.Д. Бондаря вважаємо узагальнення практичного досвіду роботи окремих викладачів вищої школи, колективів

закладів вищої освіти з організації та проведення семінарських, лабораторних, практичних занять, консультацій. На основі вивчення передового педагогічного досвіду він узагальнив типи семінарських занять, розробив їх структуру і методику проведення. Дослідивши досвід діяльності ЗВО, науковець дійшов висновку, що є декілька основних методів проведення лабораторних і практичних робіт: фронтальний метод, метод практикуму і метод проведення робіт циклами (тематичний практикум).

Важливого значення А.Д. Бондар надавав і практичній підготовці студентів. Свої погляди щодо місця педагогічної практики в системі підготовки студента до роботи в школі; особливостей різних видів практик; підготовки студентів до практики, планування її керівниками; підготовки студентів до практики в процесі вивчення педагогіки тощо виклав у таких працях: «Організація педагогічної практики студентів» (Київ, 1969) і «Педагогічна практика студентів» (Київ, 1972). Провідна роль, на думку А.Д. Бондаря, у підготовці до професійної діяльності майбутнього вчителя належить педагогіці, під час вивчення якої студенти мають оволодіти не лише теоретичними знаннями, а й здобути практичні уміння і навички.

Досягнути цього можна, застосовуючи на заняттях із педагогіки завдання практичного спрямування, розв'язання педагогічних задач, конкретних ситуацій із виробництва.

Наша стаття не охоплює всіх питань проблеми. Зокрема, подальшого вивчення потребує викладацька діяльність А.Д. Бондаря, актуалізація його педагогічних поглядів, дослідження розвитку його основних ідей у наступних працях дослідників дидактики вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л.Д. Бондар Андрій Данилович. *Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб.* Кн. 2. Київ : Либідь, 2005. С. 447–451.
2. Бондар А.Д. Вихователь групи продовженого дня. Київ : Радянська школа, 1980. 74 с.
3. Бондар А.Д. Організація педагогічної практики студентів. *Посібник для студентів з педагогіки.* Київ : Видавництво Київського університету, 1969. С. 51–76.
4. Бондар А.Д., Ранська Л.А. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі. Київ : Вища школа, 1977. 79 с.
5. Бондар А.Д. Семінарські заняття у вищій школі. Київ : Вища школа, 1974. 80 с.
6. Педагогічна практика студентів / за ред. А.Д. Бондаря. Київ : Вища школа, 1972. 252 с.

ОСОБИСТІСНА ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ
У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІНTHE PERSONAL PARADIGM OF EDUCATION OF ORPHANS
IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL CHANGE

У статті доведено актуальність і доцільність особистісної парадигми виховання дітей-сирит у контексті сучасних соціальних змін. Наголошується на необхідності обґрунтування сучасної парадигми освіти, що забезпечить можливість визначення оновленої сутності, змісту освітньо-виховної практики, її місця в загальній системі людської діяльності, її значення в процесі формування особистості. Проблема вдосконалення традиційних підходів у вихованні особистості дитини-сироти та оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сирит з урахуванням соціальних змін сучасного суспільства потребує поглибленого дослідження, пошуку шляхів оптимізації виховних технологій. Метою публікації є аналіз та осмислення філософсько-освітньої методології щодо становлення та розвитку нової парадигми освіти в Україні та особистісної парадигми виховання дітей-сирит.

У статті підкреслюється, що опікунсько-виховна діяльність повинна базуватися на принципах актуалізації особистісного ресурсу дітей-сирит та створенні оптимальних умов для їх емоційного та соціального розвитку.

Особистісна парадигма виховання дітей-сирит, в якій головним є емоційний і соціальний розвиток дитини, вбачається найбільш ефективною в сучасних умовах трансформації інституційних форм утримання дітей. Особистісна парадигма виховання не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самотності, самоцінності. Вихованець розглядається як особистість, яка сама може вибирати такий шлях освіти, який допоможе їй досягнути найкращих результатів. Головне завдання виховання при цьому підходить – допомогти дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з оточуючим світом, створити оптимальний освітній простір для засвоєння нею вітагенного досвіду.

Ключові слова: діти-сироти, опіка, опікунсько-виховна діяльність, особистісна парадигма виховання, Україна.

The article substantiates the relevance and expediency of the personal paradigm of raising orphans in the context of contemporary the social change. The necessity of substantiation of the modern paradigm of education is emphasized, which will provide an opportunity to determine the updated essence, the content of educational and educational practice, its place in the general system of human activity, its importance in the process of personality formation in particular.

The problem of improving the traditional approaches in the education of the orphan personality, and updating the traditional theoretical and methodological foundations of orphan education, taking into account the social changes of modern society, requires in-depth research, finding ways to optimize educational technologies.

The purpose of the publication is to analyze and understand the philosophical and educational methodology on the formation and development of a new paradigm of education in Ukraine, and the personal paradigm of raising orphans.

The personal paradigm of raising orphans, in which the emotional and social development of the child is central, seems to us to be the most effective in the current conditions of transformation of institutional forms of child support. The personal paradigm of education does not simply declare, but affirms the child as the highest value of life, implies recognition of her personality, identity, self-worth.

The pupil is seen as an individual who can choose the path of education that will help her achieve the best results. The main task of education in this approach – to help the orphan as effectively as possible to interact with the surrounding world, to create the optimal educational space for her to absorb the vitagen experience.

Key words: orphan, tutelage, tutelage-educational activity, guardianship, personal education paradigm, Ukraine.

УДК 159.9:316.6:37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-6>

Лялюк Г.М.,

канд. психол. наук,
доцент кафедри психології діяльності
в особливих умовах
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Роль освіти в цивілізаційному вихованні дітей та молоді завжди адекватно розкривається у контексті кардинальних соціальних змін, які передбачають, насамперед, зміну у філософському осмисленні життя, у філософії освіти, а в ній – освітньої парадигми. Перетворення змісту освіти впливає зі зміни структури потреб та інтересів суспільства на сучасному етапі, зі змін вимог, які ставить сучасне суспільство перед особистістю, яка адаптує та ретранслює певні культурні, соціальні, цивілізаційні цінності.

Україна, як, власне, і весь світ, намагається відшукати соціальну, економічну та науково-технологічну платформи виживання, нову парадигму підготовки людини до життя, яка б забезпечила

не лише адаптивне ставлення до дійсності, але й розвиток самої дійсності відповідно до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами ХХІ ст. Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і водночас як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі [1, с. 6].

Інтеграція України до європейського економічного, культурного, освітнього простору вимагає розв'язання цілої низки проблем у навчанні та вихованні підростаючого покоління, які знаходять відображення на духовному, моральному, демографічному рівнях. Серед проблем, що потребують першочергового розгляду та вирішення, вирізняються такі проблеми: забезпечення рів-

ного доступу до якісної освіти, створення системи й формування потреби освіти впродовж життя, поєднання освіти з глибокими науковими дослідженнями, інформатизація навчального процесу, забезпечення впровадження на всіх рівнях системи освіти мовних стратегій, удосконалення нормативно-правової бази, оптимізація мережі навчально-виховних закладів тощо. Освіта є багаторівневим простором, де передусім створюються умови для саморозвитку і самореалізації особистості.

Комплекс завдань переходу системи освіти на нову філософію розвитку постає й перед такою ланкою, як дитячі будинки та інтернатні заклади. Зміну вектору суспільного розвитку нашої країни супроводжує низка суперечностей, результатом яких є масове зубожіння народу, поширення соціального сирітства, безпритульності, зростання дитячої злочинності, які вимагають від педагогічної науки нової філософії, нових нестандартних підходів у розв'язанні проблем виховання, навчання, соціального захисту дітей-сиріт.

Інтернатні заклади освіти, дитячі будинки завжди відігравали і відіграють важливу роль у розвитку педагогічної теорії і практики, оскільки вони є складником процесу вдосконалення системи освіти. Сьогодні в країні близько 107 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які проживають у державних закладах опіки. Значна кількість із них мають труднощі адаптації до дорослого життя, проблеми особистісного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми опіки дітей-сиріт в сучасній Україні і шляхи їх вирішення є предметом вивчення Г. Бевз, О. Безпалько, Л. Волинець, Л. Завацької, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, Н. Комарової, І. Пеші, В. Поліщук. Комплекс питань організації виховної роботи в дитячих будинках та інтернатах представлено в роботах М. Бардишевської, О. Бережної, С. Курінної, Н. Павлик, А. Полянничко, Н. Султанова, Ю. Яблонівської та інших. Теоретичні й методологічні розвідки, що розкривають сучасні підходи до організації й вдосконалення виховання дітей в умовах інтернатних установ, здійснено Л. Канішевською, О. Кузьміною, А. Наточій, В. Покась, В. Слюсаренко.

Сучасна наука не дає однозначної відповіді на питання про ефективність роботи дитячих будинків і виконання ними основних завдань із виховання дітей-сиріт, яких, за оцінками науковців, характеризує високий рівень особистісної тривожності, неадекватна самооцінка, агресивність, загострення проблем задоволення особистісних потреб вихованців в асоціальний спосіб, переобтяження негативним досвідом, що підтверджує їхню соціально-психологічну дезадаптацію. Істотним і особливо складним аспектом проблеми

виховання дітей-сиріт залишається їх особистісний розвиток.

Основні положення про сутність особистості як суб'єкта саморозвитку та самоактуалізації в контексті системи соціокультурних та освітніх впливів висвітлено у працях В. Андрущенко, О. Асмолова, Б. Гершунського, Н. Скотної, М. Цибри, В. Шинкарука. Особистісна парадигма освіти є предметом наукових розвідок Г. Балл, І. Беха, І. Подмазіна, В. Сєрикова, І. Якиманської. Парадигми виховання розглядають у своїх наукових дослідженнях Н. Агапова, А. Бойко, А. Валицька, В. Пилиповський, І. Цебрій, В. Шепель та інші.

Аналіз наукових здобутків напрацювань учених показує, що у сучасних науково-педагогічних дослідженнях активно використовуються такі методологічні поняття педагогічної науки як «педагогічна парадигма», «освітня парадигма», «парадигма виховання», «парадигмальний підхід», «поліпарадигмальність», що свідчить про значну увагу дослідників до проблеми розробки понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки, поглиблення й упорядкування науково-педагогічного знання, системного дослідження формування сучасних парадигмальних орієнтацій процесів освіти й виховання, пошуку нових перспективних шляхів їх функціонування. Однак, недостатньо висвітлені та потребують детальнішого розгляду парадигмальні орієнтації процесу виховання дітей-сиріт. Аналіз основних імперативів особистісної парадигми виховання в контексті сучасних соціальних змін допоможе активізувати її прогностичний потенціал та розробку інноваційних технологій виховання дітей-сиріт.

Особистісна парадигма освіти є предметом наукових розвідок (Г. Балл, І. Беха, І. Подмазіна, В. Сєрикова, І. Якиманської та інших). Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт нами розглядається в контексті опікунсько-виховної діяльності. Дефініцію «опікунсько-виховна діяльність» автором висвітлено у межах цілковитої інституційної опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [6, с. 12–18].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В сучасних українських реаліях формується нове бачення організації виховання, опіки, соціального захисту дітей, які потребують державної допомоги й підтримки. Їх інтеграція в соціум на паритетних засадах уможливорюється шляхом організації в системі інституційних закладів освіти ефективних форм опікунсько-виховної діяльності, потребують удосконалення методи, технології з метою надання професійної допомоги та підтримки дітям, що залишились без піклування батьків. Необхідною постає проблема впровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих

концепцій опікунсько-виховної діяльності. Однак, без фундаментальної філософської, теоретичної основи не можуть бути вирішені ні проблеми педагогічної практики, ні суспільні проблеми.

У філософському словнику «парадигму» визначено як сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження, яке втілюється у науковій практиці на цьому етапі. Парадигма (грец. – *παράδειγμα* приклад, взірець) – теорія (модель постановки проблеми), прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством [5, с. 248]. Поняття «парадигма» постає фактично у ролі великої узагальненої моделі світорозуміння. Ціннісне самовизначення суб'єктів педагогічного процесу повністю залежить від усвідомлення ними того, у рамках якої парадигми це самовизначення відбувається.

Слід зазначити, що для парадигми характерним є конкретність позиції, концептуальна ясність, чіткість визначення й усвідомлення теорії, методів, прийнятих способів аргументації тощо. В основі парадигми, на думку М. Богуславського [2, с. 25–28], лежить загальна картина світу, властива конкретній епосі, яка інтегрує в собі світоглядні позиції та уявлення про суть педагогічного процесу, природу дитини, цілі та завдання освітньо-виховної діяльності.

Важливість розробки й дотримання парадигмального підходу в освіті й вихованні пояснюється ще й тим, що нерідко педагогічна теорія була занадто відірваною від практики, складною для розуміння педагогами й упровадження у їхній діяльності, характеризувалася декларативністю й описовістю. Позитивною ознакою парадигми є те, що вона має не лише теоретичний, а й практичний і прагматичний аспекти. Це дозволяє спрямовувати дослідження й розвиток науки загалом у певному напрямі, показувати способи розв'язання наукових і практичних проблем, шляхи вдосконалення освітньо-виховної практики.

Метою публікації є аналіз та осмислення філософсько-освітньої методології щодо становлення та розвитку нової парадигми освіти в Україні та особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасних соціокультурних викликів у останні роки виникли об'єктивні передумови для вироблення нової філософії вітчизняної освіти на основі переосмислення її пріоритетів і цінностей, формування нових концептуально-методологічних підходів до освітньо-виховної діяльності. Оскільки вітчизняній системі освіти поки що притаманний амбівалентний характер, який, з одного боку, показує кризові тенденції: наявність залишків авторитаризму та технократизму, множинність парадигм, які розглядають мету освіти та виховання на різних теоретико-методологічних засадах. З іншого

боку вже спостерігається активізація пошуку й упровадження в освітньо-виховну практику нових парадигм. Необхідність зміни традиційної парадигми освіти констатує її кризу, позаяк вона вже не відповідає новим вимогам суспільства, не може виконати його соціальне замовлення. Поява нової парадигми, в свою чергу, засвідчує прогресивні тенденції оновлення, реформування освіти відповідно до прогресивного поступу суспільства на певному етапі розвитку.

В останні роки у філософсько-освітній практиці зріс інтерес до становлення особистості, здатної до творчої самоадаптації у мінливому світі, самовизначення та самореалізації. Дослідження сутності особистості як суб'єкта саморозвитку та самоактуалізації в контексті системи соціокультурних, у тому числі і освітніх впливів, відображені у роботах В. Андрущенка, О. Асмолова, Т. Артемьєвої, Б. Гершунського, Р. Зобова, Л. Коростильової, Н. Скотної, М. Цибри, В. Шинкарука та інших дослідників. Розроблено систему підходів та концепцій, що забезпечують методологію дослідження розвитку особистості та її взаємодії із соціокультурним оточенням.

Зважаючи на «парадигмальність» та «парадигмальний плюралізм» у педагогічній науці, можна констатувати, що дискурс, який розгорнувся навколо ціннісних орієнтирів реформування сучасної освіти, відображає зіткнення чотирьох основних освітніх парадигм: *когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної та компетентнісної*. Кожна із цих парадигм адекватно відтворює лише частину дійсності та фіксує свою увагу на тому, що можна вважати результатом освіти. Кожна парадигма має свої концептуальні засади, є укоріненою в культурі, орієнтує особистість на необхідні цінності.

В особистісній парадигмі центр ваги переноситься з інтелектуального на емоційний та соціальний розвиток людини (Г. Балл, І. Бех, І. Подмазін, В. Сєриков, І. Якиманська та інші). Сутність особистісно-орієнтованої парадигми освіти полягає у розгляді людини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості і траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов освіти з інформатизації особистості на створення умов та допомогу у її самовизначенні та саморозвитку; у становленні суб'єктної позиції педагога в освітньому процесі, який повинен забезпечувати особистісний смисл діяльності тих, хто вчиться, створювати простір для прояву і розвитку їхньої індивідуальності, здійснення свободи вибору. Особистісно-орієнтовані технології мають особливе значення, оскільки підкреслюють цінність особистості, продукують позитивне ставлення до людей і до самого себе, вказують на необхідність партнерства в стосунках, мають на увазі розвиток духо-

вних якостей особистості, повагу і турботу про кожну людину, емпатію, вміння співчувати іншому, природність і відкритість стосунків як значущий показник розвитку особистості.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу окреслено у фундаментальних дослідженнях відомих психологів та педагогів: К. Альбуханової-Славської, О. Асмолова, І. Бех, І. Зязюн, М. Проколієнка, Т. Титаренко, В. Рибалки, В. Семиченка, І. Якиманської та інших.

Освіта може забезпечити саморозвиток і самореалізацію особистості, якщо, спираючись на загально-філософські та психологічні погляди на людину і людство, їх життєве призначення у філогенезі і онтогенезі, буде формувати новий погляд на людину як на самоцінне, природне явище, що саморозвивається, що володіє своєю власною логікою саморозвитку, яку не можна ігнорувати або видозмінювати. Принциповим тут є те, що формування нових парадигмальних основ освітньої діяльності здійснюється у контексті загально-соціальних змін [1, с. 16].

Основні положення, що лежать в основі парадигми освіти, повністю поширюються на виховання, спеціально організований у освітньому просторі педагогічний процес, відтак, диференціюють поняття «освітня парадигма» та «парадигма виховання».

Термін «виховання» у наукових працях трактується по-різному: виховання розглядається як процес цілеспрямованого формування, розвитку і соціалізації особистості (широко розповсюджене у вітчизняній педагогіці визначення); як процес соціокультурного становлення особистості, формування суб'єкт-суб'єктних виховальних відносин суб'єктів виховного процесу, співтворчості у створенні особистісного образу тощо. У сучасних умовах трансформації термінології педагогічної теорії процес уточнення не завершено. Позиція автора наближена до визначення сутності цього поняття, значення якого досліджувала А.М. Бойко: «Виховання розуміється як цілісний процес взаємодії (відносин) дитини, яка має природні, психологічні, індивідуальні та вікові особливості, з дорослими і певними елементами соціального середовища, що опосередковано її самоактивністю» [3, с. 13]. Таким чином, виховання є родовим поняттям, з якого виростають такі видові категорії як педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта, саморозвиток особистості.

На зламі століть (XX – XXI) відбулася повна зміна парадигми виховання і виникла необхідність розробки методології педагогічних досліджень, адекватних особистісно-гуманістичній парадигмі виховання, що обґрунтовано у вітчизняній педагогіці А.М. Бойко. Парадигму виховання, на її думку, характеризує «багатоваріантність методології й методики, розвиток творчих і духовних здібностей

особистості, гуманітаризація та гуманізація системи освіти, постановка в її центрі людини, створення умов для її саморозвитку і самореалізації» [3, с. 14].

Виховання є багаторівневою системою, що включає підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання і самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, що вказує на визначальний вектор розвитку цієї системи. Цим системоутворюючим вектором, матрицею організації і здійснення процесу є парадигма виховання. Втрата загального імперативу розвитку процесу виховання неодмінно призводить до виникнення стійких негативних явищ у дитячому і підлітковому середовищі (агресивні прояви поведінки, екстремізм, соціальна дезадаптація), відбувається стійке зниження рівня психічного і фізичного здоров'я дітей; зниження виховного потенціалу сім'ї; збільшення чисельності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Ця ситуація поглиблюється також жорстким пресингом інформаційного простору.

Парадигма виховання повинна ґрунтуватися на цінностях, ціннісно-смыслових утвореннях формування особистості в певний історичний період розвитку суспільства – саме вони визначають вектор розвитку, спрямованість цілісного виховного процесу, а також розкривають погляди держави і суспільства на особистість, характеризують відносини між суб'єктами соціально-педагогічної взаємодії. Разом з тим, парадигма виховання не може не враховувати ставлення особистості до соціальних впливів, саморозвиток її особистісного потенціалу.

В Україні теорія і практика виховання дітей-сиріт упродовж віків базувалась на загальнолюдських цінностях: гуманізмі, співчутті, милосерді, добрі, сумлінні, любові. Традиційно виховання дітей-сиріт базувалось на принципах компенсації дефіциту родинного виховання, впровадженням сімейних форм опіки. Хоча Україна і визнала сім'ю як пріоритетну форму влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, однак заклади інтернатного типу є однією з найпоширеніших форм державного забезпечення дітей, що потребують опіки. Турбота про підростаюче покоління вимагає нових підходів до функціонування опіки й опікунсько-виховної діяльності, побудованої на засадах гуманізму.

Сучасна парадигма виховання обумовлюється впливом феномену розвитку людства у XXI столітті – глобалізацією, який охоплює не тільки сучасний політичний, економічний і соціальний стан життя світової спільноти, але й активно входить у європейський і світовий освітній простір третього тисячоліття. Особливістю цього феномену є стрімкий розвиток інформаційних технологій, широке поле соціально-економічних інтеграційних процесів між державами світу, що детермінує

концептуалізацію і матеріалізацію наукових ідей, вихідних положень, які стосуються системи освіти і виховання та виховання дітей-сиріт.

Проблема вдосконалення традиційних підходів у вихованні особистості дитини-сироти та оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сиріт з урахуванням соціальних змін сучасного суспільства потребує поглибленого дослідження, пошуку шляхів оптимізації виховних технологій. Опікунсько-виховна діяльність повинна базуватися на принципах актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт та створенні оптимальних умов для їх емоційного та соціального розвитку.

Висновки. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт є найбільш ефективною в сучасних умовах трансформації інституційних форм утримання дітей. Особистісна парадигма виховання не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самобутності, самоцінності. Вихованець розглядається як особистість, яка сама може обирати такий шлях освіти, який допоможе їй досягнути найкращих результатів. Головне завдання виховання при цьому підході – допомогти дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з оточуючим світом, створити оптимальний освітній простір для засвоєння нею вітагенного досвіду.

Перспективу подальших досліджень автор вбачає у висвітленні історико-педагогічного досвіду виховання та розвитку особистості дитини-сироти у вітчизняній теорії і практиці ХХ століття, процесу становлення і розвитку парадигм і концепцій виховання дітей, позбавлених батьківського піклування з метою виявлення світоглядних положень і установок, на основі яких визначається їх прогностичний потенціал.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття і пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. 2005. № 1. С. 5–17.
2. Богуславский М.В. Авторитарная педагогика – педагогика авторитета / М.В. Богуславский // Директор школы. 2002. № 5. С. 25–28.
3. Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А.М. Бойко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 3 (59). Полтава, 2013. С. 5–15.
4. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 2007. № 8. С. 3–10.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. К. : Либідь, 1997. С. 248.
6. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-педагогічного явища // Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 11. С. 12–18.

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK IN SHAPING THE STUDENT'S PERSONALITY

У статті розглядається роль підручника з іноземної мови у формуванні особистості учня. Автор наголошує на тому, що завдання підручника з іноземної мови не зводиться до викладу теорії та завдань для її практики. Він виконує інформаційну, організаційну, мотиваційну, контролюючу, розвиваючу та виховну функції. Це пов'язано з тим, що в підручнику розміщено і різномірні різнопланові завдання, які допомагають розвивати увагу, мислення, пам'ять, проявити креативність та індивідуальність учня в процесі навчання. Ілюстративний матеріал допомагає наочно ознайомитись із концептами, що характеризують країну, мова якої вивчається, мотивують школярів на пізнавальну діяльність. Побудова підручника на основі ситуативного підходу дає змогу школярам формувати стереотипи поведінки в тих чи інших життєвих ситуаціях, усвідомлювати сфери використання отриманих знань у подальшому житті. Також у підручниках з іноземної мови є соціокультурне навантаження: учень знайомиться із традиціями, особливостями менталітету, національною їжею, правилами етикету, формує толерантне ставлення до народу, особливостей менталітету, цінностей і культури країни, мову якої вивчає. Поряд з іншомовною культурою учні розширюють діапазон знань про власну державу, знаходять спільні та відмінні риси між культурами, замислюються над власними традиціями, виховують патріотизм і любов до країни, в якій проживають, усвідомлюють її унікальність і цілісність. Загалом, за словами автора, зміст підручника пробуджує інтерес до предмета, сприяє стійкому формуванню пізнавальних рис, розвиває вміння учнів самостійно мислити, працювати з книгою, аналізувати, розвивати бажання поповнювати свої знання, використовувати їх у своєму житті, розширювати предметні компетенції незалежно від форм і способів організації навчального процесу.

Ключові слова: підручник з іноземної мови, іноземна мова, формування особистості учня, функції підручника, шкільна освіта.

The article deals with the role of the foreign language textbook in the student's personality formation. The author emphasizes that the main task of a foreign language textbook is not only to represent theory and tasks for its practice. It performs informational, organizational, motivational, controlling, educational and edifying functions. This is due to the fact that the textbook contains a variety of multifaceted tasks that help develop attention, thinking, memory, creativity and identity. Illustrative material helps in understanding the concepts that characterize the country of the language being taught, motivate students to cognitive activity. Creation a textbook based on a situational approach allows schoolchildren to form stereotypes of behavior in certain life situations, to be able to use the acquired knowledge of a foreign language in appropriate spheres of life. Also there is a sociocultural component in foreign language textbooks: the student gets acquainted with the traditions, peculiarities of the mentality, national food, rules of etiquette, forms a tolerant attitude to the people, values and culture of the country and people whose language he is learning. Along with foreign culture, students expand the range of knowledge about their own state, find common and distinct traits between cultures, cultivate patriotism and love for the country in which they live. In general, according to the author's opinion, the content of the textbook arouses interest to the subject, promotes the sustainable formation of cognitive qualities, develops the ability to think independently, work with a book, and develop a desire to supplement their knowledge, to expand subject competences, regardless of the forms and ways of organizing the educational process.

Key words: foreign language textbook, foreign language, student personality formation, textbook functions, school education.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-7>

Сем'янів А.Є.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді. Згідно з чинним державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти навчальний процес спрямовується не на отримання окремих знань і вмінь, а на розвиток ключових і предметних компетентностей, які стануть основою для формування успішної всебічно розвиненої особистості. Однією із ключових компетенцій є здатність спілкуватись іноземною мовою. Це пов'язано з тим, що в умовах сучасного суспільства успішна людина повинна вміти діяти в будь-якій ситуації, володіти різними мовами для побудови нових соціальних зв'язків і кар'єрного зростання. Отже, неабияку увагу слід приділити процесу оволодіння школярами іноземною мовою. Згідно із загальноприйнятою шкільною програмою вивчення іноземної мови в Україні здійснюється з опорою на підручник,

який відповідає всім методичним вимогам і враховує вікові особливості учнів. Саме він виступає багатофункціональним джерелом знань, засобом їхнього усвідомленого засвоєння на різних етапах навчання, інструментом для самостійної та аудиторної роботи. Однак підручник з іноземної мови повинен не лише надавати теоретичний матеріал, але і сприяти формуванню особистості учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз теоретичних джерел, чимало дослідників і методистів вивчало роль підручника в системі освіти (М. Бурда, Д. Зуєв, О. Савченко, Я. Кодлюк), зокрема, під час вивчення іноземної мови (С. Ніколаєва, В. Чорний, В. Редько). Роботи цих дослідників усебічно описують значення підручника в навчальному процесі, його пізнавальну значимість, завдання, що пропонуються у ньому,

однак не досить розкривають роль підручника з іноземної мови не як засобу отримання знань, а чинника формування особистості учня.

Мета статті – розглянути основні можливості підручника у формуванні особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Сучасні підручники містять не лише суто навчальну інформацію, але й різноманітні вправи для покращення інтелектуальної сфери дитини. Обґрунтування ролі шкільного підручника у формуванні особистості знаходимо в дослідженнях Н.М. Бібік, яка наголошує, що мета сучасної шкільної освіти «... постає не як сумарне вираження знань і вмій із предметів навчального плану, а як інтегрований показник усіх етапів становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики процесу навчання та виховання» [1, с. 49]. Тобто поряд із традиційним знаннями з іноземної мови підручник як базовий складник уроку повинен відображувати реалії життя, місце людини у світі, важливість дотримання загальноприйнятих соціальних норм та установок, сприяти формуванню загальнолюдських цінностей.

Перш за все, беручи до рук підручник з іноземної мови, дитина звертає увагу на його зовнішній вигляд. Це вже формує перше враження від книги та предмета загалом. Наприклад, якщо підручник має середній розмір, надрукований на якісному папері, містить яскраві доречні ілюстрації, має блокову структуру викладу матеріалу, він одразу привертає увагу школяра та мотивує його не лише переглянути, візуально сприйняти книгу, але й зазирнути у її зміст. Тобто ми говоримо про те, що найпершою функцією, котру виконує підручник з іноземної мови, є розвиток мотиваційної сфери та установки навчатись. Детальніше зупинимось на вимогах до зовнішнього вигляду підручника з іноземної мови, який сприятиме розвитку мотиваційної сфери учнів. Оскільки підручник виступає засобом наочності, то неабияку увагу слід приділяти ілюстраціям і способу подання інформації. Доцільно використовувати яскраві доречні ілюстрації, за змістом наближені до реального життя. При цьому малюнки не повинні займати більше 20% простору на одному розвороті книги, оскільки це відволікатиме дитину від навчального процесу, перетворить урок у перегляд ілюстрацій. Велике значення має і оформлення текстової частини: доцільно використовувати в підручниках чорний шрифт, оскільки він добре сприймається зором, легко читається та не спричиняє зорового перевантаження. Щодо викладу матеріалу, то найбільшу цікавість серед учнів викликають ті підручники, у яких простежується строго визначена структура та є чітка послідовність завдань. Дуже зручним для дитини є розміщення теми одного уроку на одній сторінці підручника чи на одному

розвороті, коли школяр має можливість послідовно виконувати всі завдання, бачить перед собою чітко визначену теорію, завдання для її тренування, словничок нових термінів, домашнє завдання та додаткове творче завдання [7, с. 159]. Високий мотиваційний потенціал має розміщення в кінці кожного розділу підручника художнього тексту для читання, що відповідає віку і запитам школярів, та матеріалів уроку-подорожі для закріплення та систематизації отриманих знань. Підвищенню зацікавленості учнів сприяє і використання знайомих їм мультиплікаційних та ігрових образів (популярні сьогодні «фіксики», «смішарики»), персонажів із фільмів і серіалів, оскільки серед незнайомого «чужого» матеріалу дитина натрапляє на щось «своє», досвід роботи з чим у неї вже був.

Ще одним складником підручника з іноземної мови, який сприяє розвитку особистісних рис учня, є наявність різних рівнів складності завдань. На перший погляд це традиційний методичний прийом, коли діти можуть виконувати завдання відповідно до своїх знань, однак його роль децю недооцінена. Насамперед наявність різнорівневих завдань дає дитині змогу самій оцінити свої знання, тобто дає можливість навчитись критично оцінювати власні можливості і виконувати лише ті завдання, які їй до снаги. Крім того, школярі з нижчим рівнем знань прагнуть «дотягнутись» до своїх більш успішних товаришів, а тому знову впливає момент мотивації. Також поетапне виконання завдань різного рівня навчає дитину іти від простого до складного [8, с. 136].

Надважливу роль у формуванні особистості учня відіграє підбір тем підручника та завдань до них. Перш за все, важливим фактором є відповідність між темами підручника та навчальною програмою. Звичайно, усі підручники відповідають базовій навчальній програмі, оскільки проходять спеціальний конкурс, однак календарне планування вчителя та теми підручника часто відрізняються. Це має велике значення, бо під час повідомлення теми уроку учень, розгортаючи книгу, повинен чітко бачити, що пропонують йому на цьому уроці, з яким матеріалом він може ознайомитись. Однак акцент слід зробити саме на змісті тем, які пропонуються дитині на вивчення підручником, і, відповідно, на завданнях, що до них додаються. Щодо змісту тем і завдань, то в сучасних підручниках з іноземної мови значна увага приділяється ситуативності, а саме побудові таких завдань, з якими б дитина могла стикнутися в реальному житті, наприклад діалог із жителем Лондона, покупки в супермаркеті, подорож Англією, екскурсія по картинній галереї, листування з іноземним другом і багато іншого. Ситуативні завдання дають змогу школярам не просто опанувати іноземну мову, але і навчитись використовувати її у звичайних життєвих ситуаціях, швидко

реагувати на запити співрозмовника, вміти підтримати бесіду, давати точні лаконічні відповіді тощо [3, с. 142]. Також у підручнику іноземної мови ми спостерігаємо чимало завдань, спрямованих на розвиток мислення, уваги та пам'яті. Наприклад, мислення розвивають завдання на закінчення творів чи написання творів-роздумів, з'єднання двох частин речень, встановлення відповідності, кросворди, ребуси тощо. Завдання на заповнення пропусків у реченні після прочитання тексту чи прослуховування аудіо, складання слів із запропонованих літер, відтворення скоромовок розвивають пам'ять. Покращенню уваги сприяє аудіювання, завдання на підкреслення слів із певної теми, певної граматичної форми тощо [6, с. 202]. Варто додати, що підручник можна залучати не лише під час класної роботи, але й під час самостійної підготовки учня. В цьому випадку саме шкільна книга стає путівником і товаришем дитини у світі нових знань. Так дитина навчається працювати самостійно, знаходити потрібні відповіді, використовуючи всі можливості книги. Тексти для читання, подані в підручнику, розвивають культуру читання, вміння працювати з текстовим матеріалом, активізують пізнавальну діяльність школярів, прививають любов до книги, знайомлять із творчістю зарубіжних письменників і манерою іншомовних художніх текстів. У підручниках іноземної мови також вміщено автентичні уривки з газетних і журнальних текстів, текстів науково-популярного і публіцистичного стилів, що дає учням змогу практикуватися у розумінні іноземної преси, розуміти її основний зміст, виділяти основну думку, вміти переглянути значний за обсягом текст для пошуку необхідної інформації, здобувати інформацію з оголошень, проспектів, меню, розкладів, брошур, коротких офіційних документів [2].

Не можна залишити поза увагою творчі завдання. Вивчення іноземної мови в школі зазвичай зводиться до ознайомлення з теоретичним матеріалом та його практикою, при цьому школярі не мають можливості проявити свою індивідуальність і креативність. У підручниках після завершення теми часто пропонується творче завдання, спрямоване на створення відео, проєктів, презентацій, перегляд іншомовних кінофільмів і багато іншого. Такі завдання дають можливість учням спробувати себе в різних ролях (журналіста, фотографа, митця, режисера), застосувати вміння з інших галузей знань (володіння комп'ютером, спів, танці, спортивні досягнення, художнє бачення), відтворити власне бачення світу, виразити свою особистість. Крім того, у процесі створення чогось якісно нового дитина вчиться спілкуватись з однолітками, домовлятись, знаходити компроміси, виражати власну думку та відстоювати її, приймати рішення, знаходити різноманітні способи реалізації поставлених завдань [4, с. 281]. Отже,

здавалось би традиційні завдання можуть виконувати низку функцій, необхідних для формування успішної особистості. Оскільки оволодіння іноземною мовою передбачає і письмові навички, то в підручниках розміщено чимало письмових завдань. Саме вони дають змогу дитині навчитись робити нотатки, складати план, написати лист, повідомлення, автобіографію, писати твори в межах визначених сфер спілкування, висловлюючи власне ставлення до проблем, які порушуються, вміти грамотно та послідовно викласти власні думки на папері.

Окрім освітньої та розвиваючої функцій, підручник також реалізує виховну мету навчання. Програма вивчення англійської мови передбачає знайомство школярів з автентичною культурою країни, мова якої вивчається. Саме тексти, розміщені в підручнику, розкривають дитині зміст традицій іншої країни, особливості менталітету, вподобання у їжі, національні риси та багато іншого. Варто зазначити, що саме в підручнику учень має змогу і розвинути ілюстрації іншомовних реалій (тарт Бейквел, кеджері, бастард тарт, вбрання на Геловін, особливості прикрашання різдвяних будинків) і прочитати про них. Так у дитини розвивається вміння виконувати комунікативні функції, застосовуючи мовленнєві зразки відповідно до лінгвокраїнознавчих і соціокультурних вимог іншої держави, застосовувати основні правила етикету, виховуються повага та толерантне ставлення до народу, цінностей і культури країни, мову якої вона вивчає, розширюється світогляд [5, с. 174].

Зазначимо, що важливо не лише викликати інтерес до вивчення іноземної культури, але й розширювати знання про власну. Чимало тем у програмі вивчення іноземної мови присвячені і Україні, а саме – розвитку вміння учнів презентувати власну країну на світовій арені. Наприклад, школярі вивчають іншомовне позначення української символіки, вчать розповідати про звичаї та обряди, рідне місто, мальовничі куточки України, видатних постатей тощо. Вони практикуються у порівнянні власної та іноземної культури, знаходять спільні та відмінні риси, виховують патріотизм і любов до країни, в якій проживають, усвідомлюють її унікальність.

Наостанок варто згадати і про звичайне вміння працювати з книгою. Сьогодні, в епоху сучасних технологій, діти змалечку звикають до електронних носіїв: вони грають в ігри, дивляться мультфільми, навіть навчаються, користуючись спеціальним розвиваючими програмами. Наприклад, вже у віці 6–7 років, коли дитина йде до першого класу, виявляється, що вона настільки звикла до електронних носіїв інформації, що вже не вміє працювати з книгою і вважає її нецікавою. Це негативно позначається на подальшому навчанні і загальному розвитку дитини. Вченими дове-

дено, що люди, які багато читають, мають глибше мислення, неабиякий творчий потенціал та уяву, великий словниковий запас, вміють чітко висловлювати власну думку, більш інтелектуально розвинені. Вони пояснюють це тим, що, читаючи, людина постійно розшифровує буквений код, уявляє образи, домальовує в уяві картини, мислить та аналізує, тобто її мозок не пасивно обробляє готову інформацію, а активно працює над створення цілісної картини. Водночас користування комп'ютером і гаджетами передбачає отримання вже готових образів і не сприяє розвитку когнітивних здібностей людини. Отже, робота з підручником на уроках іноземної мови стимулює образне мислення учнів, розвиток інтелекту та вміння працювати з друкованим матеріалом.

Підсумувавши вищесказане, можна зробити висновок, що підручник з іноземної мови виконує такі функції:

- інформаційну (містить теоретичний матеріал, що підлягає подальшому вивченню);
- організаційну (побудований відповідно до навчальної програми, має чітку структуру, що узгоджується з основними етапами уроку);
- мотиваційну (різними засобами впливу підвищує зацікавленість учня іноземною мовою, демонструє ситуації, в яких він може використати отримані знання);
- контролюючу (окремі завдання можуть використовуватись для контролю та перевірки рівня отриманих знань як учителем, так і учнем);
- розвивально-виховну (сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, моральних якостей, толерантності до іншомовної культури, патріотизму);
- діяльнісну (наштовхує учнів на виконання продуктивної діяльності, а саме вирішення різних рівневих різнопланових завдань, написання творів, читання автентичних текстів).

Висновки. Отже, використання підручника на уроках іноземної мови сприяє збагаченню активного словникового запасу учнів, удосконалення базових лексичних, граматичних, стилістичних, правописних умінь і навичок, активізації пізна-

вальної діяльності, тренуванню у використанні іноземної мови в різних ситуаціях і сферах життєдіяльності, розвиває мовні, інтелектуальні та пізнавальні здібності, сприяє засвоєнню національних і загальнолюдських цінностей, усвідомленню учнями особливостей культури народів, мови яких вивчаються, власної національної культури, забезпечує розкриття потенціалу та естетичної цінності творів іноземної літератури, формування світогляду учнів, їхньої національної свідомості, моралі та громадянської позиції. Учень у підручнику має знайти матеріал до кожної теми для самостійного опрацювання, поглиблення знань і розвитку вмінь.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникомтворенні. *Підручник XXI століття*. 2003. № 1–4. С. 48–52.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
5. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посібник / В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Н.П. Басай, О.С. Пасічник та ін. ; за наук. ред. В.Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 360 с.
6. Малафіїк І.В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 398 с.
7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
8. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2012. 224 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES OF STUDENTS IN SECONDARY AND HIGH PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: PAST AND PRESENT

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ І ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: МИНУЛЕ ТА СЬОГОДЕННЯ

The article deals with the pedagogical conditions of teaching foreign languages in the pedagogical schools and pedagogical educational establishments of Ukraine in the second half of the twentieth century and modern ones. It is proved that the studied historical period was rich in historical events that influenced the search and creation of new methods of teaching foreign language of young people, generalization and systematization of the existing achievements of scientists, teachers, methodologists and linguists. We described the features of methods for development of foreign language skills in accordance with the selected stages of teaching foreign languages. The teaching of foreign languages in the modern world is an integral part of the professional training of specialists. Foreign language training begins at the kindergarten and continues in other types of educational institutions. The level of foreign language which the student receives at school is decisive, because it contains skills of foreign language activities (listening, speaking, reading, writing). The effectiveness depends on the methodology of the teacher and his ability to use modern methods in the context of solving the educational tasks of foreign language training of young people. Today in Ukraine there are changes in the system of preparation of teachers of foreign languages, the improvement of the skills of teachers, the introduction of international standards for the assessment of foreign language knowledge, the implementation of new approaches and methods. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the definition of the concept of "pedagogical conditions" was collected by Ukrainian and foreign scholars. We distinguish general and special pedagogical conditions of teaching foreign languages. The general pedagogical conditions that are based on the principles of the pedagogical process include: the purposefulness of the pedagogical process, the scientific content of education and education, and others. Special pedagogical conditions include the conditions necessary for acquiring knowledge and skills from individual subjects, taking into account the peculiarities of their learning.

Key words: education, educational institutions, foreign languages, foreign language training, pedagogical aspects, pedagogical conditions, skills, students, studying, teaching.

У статті розглядаються педагогічні умови навчання іноземних мов у педагогічних училищах другої половини ХХ ст. та у сучасних закладах педагогічної освіти України. Доведено, що досліджуваний історичний період був багатим на історичні події, які вплинули на пошук і створення нових методів навчання молоді іноземної мови, узагальнення та систематизацію досягнень вчених, викладачів, методистів і лінгвістів. Описано особливості розвитку методів навчання іноземної мови відповідно до періодів іншомовної підготовки студентів закладів педагогічної освіти. Викладання іноземних мов у сучасному світі є невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців. Навчання іноземної мови починається в дитячому садку і продовжується в інших типах навчальних закладів. Рівень іноземної мови, який студент отримує у школі, є визначальним, оскільки містить навички іншомовної діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо). Ефективність залежить від методики викладача та його вміння використовувати сучасні методи в контексті вирішення навчальних завдань з іноземної мови. Сьогодні в Україні відбуваються зміни в системі підготовки вчителів іноземних мов, підвищення кваліфікації викладачів, впровадження міжнародних стандартів оцінювання знань з іноземної мови, впровадження нових підходів і методів.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури було визначено складові частини поняття «педагогічні умови» в контексті навчання іноземних мов: загальні та спеціальні педагогічні умови. До загальних педагогічних умов, що ґрунтуються на принципах педагогічного процесу, належать: цілеспрямованість педагогічного процесу, науковість змісту навчання та виховання, систематичність і послідовність, свідомість, активність, творчість студентів у педагогічному процесі, вибір оптимальних методів, форм, засобів навчання та виховання та ін. До спеціальних педагогічних умов належать умови, необхідні для набуття знань і вмінь з окремих предметів з урахуванням особливостей їх навчання.

Ключові слова: освіта, навчальні заклади, іноземні мови, навчання іноземної мови, педагогічні аспекти, педагогічні умови, навички, студенти, навчання, викладання.

УДК 37.377.377.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-8>

Терлецька Л.М.,
викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Київського університету
імені Бориса Грінченка

The relevance of the problems. Development of Ukraine as an independent state has become a prerequisite for changes in public life, led to the emergence of the new reforms in teacher education with a focus on the preservation and enhancement of accumulated in the Soviet time experience while making significant changes in objectives, content and objectives of the educational process. In the educational

policy of Ukraine two major trends were determined: the first is the revival of national consciousness, culture and language, the second is the focus on the European and world community, which requires the mandatory practical knowledge of foreign languages. Language is the opportunity to reflect historical and cultural traditions and peculiarities of their own people, to find common and distinctive traits of every cul-

ture. The main task of the state is to prepare highly qualified specialists who knows one or more foreign languages. Educational reforms contributed to the emergence of new teaching methods for the development of comprehensively-developed and creative personality, changed the authoritarian style of educational activity on a humanistic approach taking into account the individual characteristics of the young generation. Foreign language is now a tool of intercultural communication, that is why the mastery of foreign language speech activity is not only aimed at development of communicative competence (language, speech, sociocultural, cross-cultural etc.), but also education by means of foreign language.

The purpose of the publication: to analyze and describe pedagogical conditions in pedagogical educational establishments of Ukraine in the past and present.

Analysis of recent researches and publications.

The main educational task of the country is to train highly skilled professionals who know one or more foreign languages. Educational reforms contributed to the emergence of new teaching methods for the development of a fully developed and creative personality, the change of the authoritarian style of educational activity into a humanistic approach, taking into account the individual characteristics of young people. The problem of teaching foreign languages in secondary educational establishments in the second part of the XXth century was described by V.M. Alexander, I.L. Bim, N.D. Galskova, I.O. Georgian, V.D. Arakin, A. Lyubarskaya, N.V. Borisova, O.O. Mirolyubov, A.V. Monighetti, O.I. Moskalskaya, Y.I. Passov, I.V. Rakhmanov, T.V. Litnova, V.S. Cetlin, N.I. Tennova, L.V. Scherba, R.P. Milrod, G.V. Rogova, I.M. Vereshchagina, A.V. Shtifurak, T.M. Shkvarina and others.

Ukraine's national education system was formed in the 1990s in the context of changing political, economic and cultural life of society. The reforms were aimed to creating a new education system in Ukraine while preserving the achievements of Soviet teachers, methodologists, and linguists. These changes are envisaged by the main provisions of the legislative and regulatory documents, the main ones are: the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On Education" (1991; 2017), the Law of Ukraine "On General Secondary Education", and the Law of Ukraine "On Higher Education" (2002; 2014), The State National Program "Education" ("Ukraine of the 21st Century") (1993), the State Educational Standard for Foreign Language (1998) and others. They identify the main directions of modernization of the content and methods of education and upbringing of the younger generation. Changes in the teaching of foreign languages in educational institutions of modern Ukraine in the context of the Common European Recommendations as for Language Education are of great importance. In this regard, the direction of reforming teaching foreign languages with the improvement of methods and

pedagogy of the second half of the last century has been determined. Theoretical foundations of teaching foreign languages were formed (purpose, objectives, methods); the teaching methods were improved; the goals of teaching foreign language activities were reformed (from the development of reading and translation skills in 1950–1960s, the transition to productive mastery of foreign language in 1970–1980s, the formation of foreign language communication competence in 1990–2000s), personal communicative and differentiated approaches were actively implemented. In addition, according to the results of our study, the improvement of methods and forms of teaching foreign languages of students of secondary pedagogical educational establishments of Ukraine was in accordance with the increasing requirements for the quality of education and upbringing of young people.

The urgent tasks of modern education in the context of European integration processes are the essential updating of the content of education, the search, creation and application of effective forms and methods of teaching to ensure the high quality of knowledge of young people. Priority directions of the state language education are its continuity in order to ensure compulsory mastering of the Ukrainian language by the citizens of Ukraine and practical mastering of foreign language in order to develop a high linguistic culture of citizens, to cultivate tolerance to speakers of European and world languages and cultures, to increase the level of European languages standards. That is why **the aim of the article is to learn pedagogical experience of teaching foreign languages in the institutions of secondary special pedagogical education of the second half of the last century, generalization of which will help to find effective methods of teaching foreign languages of young people in modern educational institutions of Ukraine.**

We consider the pedagogical conditions of teaching as circumstances or factors of the pedagogical process which help to ensure the effective formation of knowledge and skills in accordance with the program requirements of a certain type of educational institution. We define pedagogical conditions of teaching foreign languages as a complex of organizational and pedagogical factors for the formation of foreign language competence.

On the analysis of historical sources, methodological and scientific literature as for teaching foreign languages in pedagogical institutions of Ukraine, in our opinion, it is advisable to distinguish the following pedagogical conditions of teaching foreign languages as general and special (organizational and pedagogical, qualification, the complexity of the direction of teaching foreign language activities. General pedagogical conditions are the conditions necessary to ensure the effectiveness of education and training. They are based on the principles of the pedagogical process, such as: purposefulness; scientific content

of education and upbringing; systematicity and consistency; students' consciousness, activity, creativity; choice of optimal methods, forms, means of training and education; integrated approach to training and education; taking into account the age and individual characteristics of students; strength, awareness and effectiveness of learning outcomes; respect for the personality of the student in combination with demanding. All these principles are interconnected and mutually reinforcing. Special pedagogical conditions are the conditions necessary for the acquisition of knowledge and skills in particular subjects, taking into account the peculiarities of their teaching.

Based on the results of the study, it is concluded that in the second half of the twentieth century, the content of the practical purpose of teaching foreign language expanded from reading (translated and untranslated) in the 1950s to the formation of foreign language communicative competence in the 1990s. The target component varied according to the educational reforms and the requirements of the society as for foreign language proficiency of students of pedagogical educational establishments. The content of the educational aspect became a reflection of the ideology of public policy, which was enriched by other components only in the late 1980s (formation of the student's personality, increasing interest to the country which language was studied, patriotism and internationalism by means of foreign language). After Ukraine's declaration of independence, the role of national education and respect for the culture of other peoples and nationalities increased. These changes are reflected in the sociocultural competence of teaching foreign lan-

guages in Ukrainian educational institutions. During this period, the teaching methods were developed on the basis of a person-centered approach [3] (Table 1).

An analysis of the development of teaching foreign languages in the second half of the twentieth century shows that the condition of complexity of teaching foreign languages began to be realized only in the 1990s according to the transformational processes in the content of Ukrainian education. It should be emphasized that the requirements for the subject "foreign language" in the pedagogical establishments of Ukraine of the studied period changed according to the revision of the goals of foreign language education, improvement of teaching methods and language policy of the state [8].

Therefore, pedagogical conditions are an integral element of the pedagogical system (holistic pedagogical process), they are a reflection of the totality of the educational environment. Pedagogical conditions of teaching foreign languages are organizational and pedagogical factors for the formation of foreign language communicative competence (linguistic, speech, sociocultural, national, linguistic and regional ones).

In today's Ukraine, the reform of education towards European integration is underway. The 2015–2020 Sustainable Development Strategy adopted in 2015 identifies foreign languages as a priority area for education reform. The document defines the task of increasing and optimizing Ukraine's presence at international events and venues, as well as its presence in the international academic, cultural and public environment. For its implementation, there is a need for a new level of teaching foreign language for young people in accor-

Table 1

Peculiarities of teaching foreign languages in secondary pedagogical educational establishments of Ukraine in the second half of the XX th century

Years	Features of foreign language training
1950s	<ul style="list-style-type: none"> – over-theorizing of textbooks – reading and translating text as the main types of activity in a foreign language class (practical goal) – texts on military topics had the recommended character – increasing attention to the educational influence of foreign language
1960s	<ul style="list-style-type: none"> – specification of practical purpose and recognition of its leading in relation to other purposes of foreign language training – definition of requirements for training of speech activities (reading, writing, speaking, listening) – reducing the educational goal to ideological and political education – expanding of the content to the general purpose
1970s	<ul style="list-style-type: none"> – changing of the practical goal to communication or teaching foreign language communication – general educational purpose is to use a foreign language as a means of communication – educational purpose was to increase interest to the country which language was studied; development of the personality of the student by means of a foreign language
1980s	<ul style="list-style-type: none"> – reducing of the practical purpose to the formation of communicative competence and practical mastery of a foreign language – foreign language writing was considered as a means of better mastering of speaking and reading – education of internationalism and patriotism as a component of educational purpose
1990s	<ul style="list-style-type: none"> – strengthening of the national component – development of Ukrainian textbooks based on the principle of variability – transformation of the general purpose of teaching foreign languages to educational and developmental purpose – practical goal was a formation of foreign language communicative competence (linguistic, speech, socio-cultural and general).

dance with European standards. In addition, the Strategy states that 75 percent of graduates of education institutions will know at least two foreign languages, which will be confirmed by international certificates [5].

In 2015, the Go Global Program for the Study and Promotion of Foreign Languages was approved to change the language learning system in educational institutions with the support of the National Council of Reforms of Ukraine. The program identifies projects in four areas, namely: GoCamp (a new format of language school camps with the involvement of foreign volunteers), Global Government (an initiative to introduce compulsory foreign language skills in the civil service), Go Teaching (raising the level of language teaching in schools), Global Content is an activity aimed at promoting teaching foreign languages in Ukraine. Today in Ukraine there are changes in the system of teacher training of foreign languages, improvement of qualification of teachers, introduction of international standards of assessment of foreign language skills, implementation of new approaches and methods of teaching foreign languages [7].

The most effective in teaching foreign languages in modern educational institutions is competent and communicative approaches aimed at developing practical oral language skills.

Implementation of European approaches to teaching foreign languages at Ukrainian pedagogical educational institutions has been started, but there are a number of such disadvantages as low language proficiency of school graduates; a lack of intrinsic motivation for learning foreign languages; a lack of self-organization of students regarding the systematic language training; difficulty in mastering the language; insufficient hours of training; insufficient professional level of foreign language teachers. To enhance the qualification in Ukraine there are a lot of opportunities for the teachers to cooperate with international organizations such as British Council, US Peace Corps in Ukraine, Goethe Institute and others), as well as participation in online conferences, webinars, international projects and programs, trainings on foreign methodology were created. languages, etc.

Foreign language education in higher education institutions in non-linguistic specialties (where the foreign language is not a specialized language) reflects changes in the approaches and priorities of teaching foreign language for young people in search of the most effective methodology. The assertion that knowledge of a foreign language is an essential condition for the success and competitiveness of a modern specialist is well known, but we must recognize that the level and quality of teaching foreign languages in Ukraine does not respond for the current requirements of the European Community. Establishing economic, educational, political and cultural ties with other countries requires a restructuring of the existing methodology of teaching foreign languages

in educational institutions. Ukraine's accession to the Bologna Process created the preconditions for the development of new curricula and textbooks (manuals) for the formation of a high level of foreign language competence of students.

Conclusions. The achievements of teachers and methodologists of foreign languages of the last century are important for preserving the continuity and possibility of influencing the educational processes of modern Ukraine for the development of a fully-developed, gifted, creative personality of the younger generation. The main priority of Ukraine's policy is European integration, which is the driving force for the development of economic, cultural and educational processes of our country. The purpose of the reforms is to create a national education system capable of providing a high level of training for foreign language specialists, preserving the past achievements, creating a new one in accordance with the state's capabilities and needs. However, there are contradictions between the importance of foreign language acquisition by Ukrainian citizens and the level of teaching foreign languages in secondary and higher educational institutions.

Thus, reforming Ukraine's foreign language education is important for the implementation of our country's educational processes. Positive changes and achievements of teachers-practitioners, scholars, linguists on the methods of teaching foreign languages in the educational institutions of Ukraine in the second half of the last century should become the basis for further reforming and improving of this direction of education in order to increase the efficiency of teaching foreign languages of students of modern educational institutions.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.
2. Концепція викладання іноземних мов в Україні: проєкт. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 24. С. 7–24.
3. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
4. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера и В. Штрауса. Киев : Вища школа, 1986. 335 с.
5. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
6. Тадеєва М. Дидактико-методичні засади побудови концепції розвитку іншомовної освіти в Україні на 2011–2015 роки. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 4. С. 50–52.
7. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
8. Terletska L. Teaching foreign languages at pedagogical schools of Ukraine (the second half of XX century). *Science and Education Studies*. Stanford University Press, 2015. № 2 (16). Vol. III. P. 343–349.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДИТЯЧОГО СПОРТУ Й ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПІСЛЯВОЄННИЙ ПЕРІОД У США (1945–1980 РР.)

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOL SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION POST-WAR PERIOD IN THE UNITED STATES (1945–1980)

Історія становлення та розвитку фізичного виховання та спорту в США в різні історичні періоди – вагома частина загальної історії фізичної культури. Надбаний ними досвід вагомо вплинув на становлення і формування сучасних видів спорту – на розвиток чинних систем фізичного виховання у світі загалом й в Україні зокрема.

Мета – вивчення особливостей становлення та розвитку спорту та фізичного виховання США в історичній ретроспективі. Розвиток спорту та фізичного виховання у США відбувався під впливом економічних, політичних і культурних подій у державі. Характерні особливості повоєнних років (економічне процвітання, демографічний вибух, лояльні можливості отримати освіту) стали добрими передумовами для розвитку спорту, зокрема і дитячого.

Значний вплив на спорт мали події 50–70-х рр. Наприклад, рух за громадянські права у США дав можливість нівелювати расові бар'єри між учасниками під час занять спортом і змагань, які стали більш видовищними і професійними. Рух жінок за рівність привів до встановлення і бурхливого розвитку жіночого спорту, що, своєю чергою, підкреслило рівноправну роль жінки в американському суспільстві. Запуск у 1957 р. Росією космічного супутника став поштовхом до розвитку освіти і науки, що, зрозуміло, сприяло виникненню нових напрямів дослідження у спорті і появі таких дисциплін, як кінезіологія, біомеханіка та інші. Окрім того, відбулася зміна суспільних цінностей – від «перемога будь-якою ціною» до «командного духу», що вплинуло на навчальні програми у школі. Вони збагатилися іграми, метою яких було формування вміння співпрацювати. Екологічний рух, що був популярним у США 60-х років сприяв популяризації видів спорту на відкритому повітрі (рекреаційних). Рух за права споживачів зацентрував увагу у спорті на відповідальності з боку тренера й спортсмена, на «споживчій» участі в заняттях спортом. Важливою особливістю кінця цього етапу було надання рівних можливостей для занять спортом американцям з обмеженими можливостями.

Ключові слова: фізична культура, фізкультурна освіта, ретроспектива, історія.

The history of the establishment and development of physical education and sports in the United States in different historical periods is a significant part of the general history of physical culture. Acquired experience significantly influenced the rise and formation of modern sports, in general on the development of existing systems of physical education in the world, and Ukraine in particular. Given the foregoing, it is important to study the peculiarities of establishing and developing U.S. sports and physical education in the historical retrospective, which became the goal of our research. The development of sport and physical education in the U.S. took place under the influence of economic, political and cultural events in the country. The characteristic features of the postwar years (economic prosperity, demographic explosion, fair education opportunities) have become good prerequisites for the development of sports, including children's sports. Events from the 50's through the 70's had a significant impact on sports. Thus, the civil rights movement in the United States gave an opportunity to neutralize racial barriers between participants during sports and competitions, which became more spectacular and professional. The movement for woman's equality led to the establishment and rapid development of women's sports, which for their part emphasized the equal role of women in American society. The launch of Russia's satellite in 1957 was the impetus for the development of education and science, which, of course, contributed to the emergence of new research areas in sports and the occurrence of disciplines such as kinesics, biomechanics and others. In addition, there was a change of social values – from "victory at any cost" to "team spirit", which influenced the school curriculum. It became enriched with games whose goal was to develop cooperation skills. The environmental movement, which was popular in the 60's and the 70's in the U.S. contributed to the popularization of outdoor recreational sports. The consumer rights movement drew attention to the sport's responsibility on the part of the coach and athlete, on participation in sports as a "consumer". An important feature of the end of this phase was to give equal opportunity to Americans with disabilities to be involved in sports.

Key words: physical culture, physical education, retrospective, history.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-9>

Турчик І.Х.,

канд. наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми. Сьогодні практично немає жодної сфери людської діяльності, яка не була б пов'язана, так чи інакше, з фізичною культурою, оскільки фізична культура і спорт – загально-визнані матеріальні і духовні цінності суспільства загалом і кожної людини зокрема. Історія фізичної культури і спорту вивчає виникнення і розвиток засобів, методів, теорії і систем фізичного виховання на різних етапах існування суспільства. Будучи важливим розділом науки про фізичну культуру і спорт, історія розглядає їх як складник загальної культури. На основі об'єктивних зако-

номірностей розвитку суспільства можна простежити еволюцію фізичної культури з найдавніших часів до сьогодення [1]. Історія встановлення та розвитку фізичного виховання та спорту в США в різні історичні періоди – вагома частина загальної історії фізичної культури. Надбаний ними досвід вагомо вплинув на становлення і формування сучасних видів спорту, на розвиток чинних систем фізичного виховання у світі загалом й в Україні зокрема.

Мета статті. Зважаючи на вищесказане, важливим є вивчення особливостей становлення

та розвитку спорту та фізичного виховання США в історичній ретроспективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти розвитку теорії і практики спорту в США досліджували такі вітчизняні науковці: Ю. Брискін (2015), М. Булатова, С. Бубка, В. Платонов (2012), С. Гуськов, Платонов В., Линець М. (2000), Степанюк С., Гречанюк О., Маляренко І. (2006), Н. Пангелова (2007), І. Турчик (2018) та інші вчені. Вагомий внесок у поширення історії фізичної культури США зробили російські вчені, а саме С. Гуськов (2000), Б. Голощапов (2007), Л. Кун (1982), В. Олимова (1985), Н. Пономарев (1970), В. Столбов (1983), Ю. Фомін (1990).

Виклад основного матеріалу. Перше десятиріччя після Другої світової війни змінило США. Жінки і чоловіки, які були залучені до збройних сил, поверталися до дому і отримували широкі можливості для здобуття вищої освіти. Економіка і нація, яка у зв'язку з війною була змушена відкладати свої споживчі бажання, швидко надолужувала згаяне, що сприяло ще більшому покращенню економіки [13].

У всій країні масово розпочалося будівництво житла, особливо навколо міст, що стало поштовхом до процвітання так званого «передмістя».

Стрімко виросла кількість студентів, прийнятих до коледжів і університетів, позаяк держава запровадила лояльні умови для оплати навчання (наприклад, державна програма G.I.Bill).

Багато молодих пар, які відкладали своє заміжжя або з'єднання сім'ї у зв'язку з війною, почали створювати родини, що стало результатом бейбі-буму, найбільш важливого аспекту епохи. Кількість дітей, народжених у післявоєнні роки, було вражаючою, що викликало у США демографічний вибух. Народжені в ці часи діти надалі змінили соціальну структуру нації, адже, досягнувши повноліття, вони в наступні 50 років домінували в культурному та економічному житті.

Власне, ці особливості післявоєнних років стали добрими передумовами і для розвитку спорту, зокрема і шкільного (дитячого).

У 1946 р. в Національній Лізі з футболу (National Football league) було лише 10 команд, а в 1977 р. – вже 28. Після війни в Головній лізі з бейсболу (Major league Baseball) було 16 команд, проте до 1977 р. їх число зросло до 25. Створена у 1946 р. Національна Асоціація з баскетболу (National Basketball Association) спочатку була досить нестійкою фінансовою організацією, проте у 1977 р. до її складу вже входило 22 команди, і вона перетворилася на одну з найбільших спортивних федерацій зі стабільним значним капіталом.

Гольф, який насамперед асоціювався із сільським клубним спортом багатих людей, у післявоєнні роки поступово ставав основним медійним спортом для жителів міст. У ці роки було збудовано

величезну кількість як приватних, так і громадських кортів для гольфу.

Завдяки приголомшливому успіху легендарного американського спринтера Jesse Owens на Олімпійських іграх у Берліні (1936 р.) Олімпіада стала популярною й у США. У 1948 р. після восьмирічної перерви у зв'язку з війною у Європі й Азії Олімпійські ігри були відновлені. Ці ігри, які пройшли в Лондоні, стали величезним поштовхом для розвитку спорту у США в наступні роки.

Унаслідок вищезазначених подій бурхливо розпочав розвиватися і міжуніверситетський спорт. Команди виступали на всіх рівнях – починаючи від регіонального і закінчуючи національним, розширювалися види спорту, які культивуватимуться в закладах. Змагання отримували широку медійну підтримку. Важливим поштовхом для розвитку спорту в післявоєнний період стало рішення університетів відзначати кращих спортсменів високими стипендіями. Зазначимо, що ця традиція збереглася у США досі, і це, безсумнівно, впливає на ставлення населення до спорту.

Велика кількість дітей, що були народжені в період після війни, так зване покоління «бейбі бумерів», привело до виникнення організованого дитячого і юнацького спорту. Почали проводитися змагання між групами різного віку не лише з бейсболу, але і футболу, гімнастики, хокею, тенісу та інших видів.

Спортивні тренування стали більш спеціалізованими, і діти до них залучалися з більш раннього віку. Учні отримали можливість систематично тренуватися і змагатися упродовж цілого року. З'явилися літні спортивні табори, які батьки і тренери розглядали необхідним доповненням до цілорічних змагань.

Характерною особливістю цього періоду є збільшення кількості вболівальників на спортивних змаганнях. Зазначені події почали широко висвітлюватися у газетних спортивних колонках, часто потрапляючи на перші шпальти, окрім того, почався випуск спортивних журналів. Зросла кількість радіотрансляцій і оглядів. Проте незабаром стало очевидним, що телебачення має більший вплив на розвиток спорту – і розпочалася так звана ера телеспорту.

До сказаного вище варто додати, що збільшилося число спеціальних журналів, на шпальтах яких висвітлювалися результати наукових досліджень з кінезіології, біомеханіки і психології спорту.

Стрімкий розвиток спорту, його популярність під час війни, зокрема ігрових видів, вплинув і на шкільні програми з фізичного виховання. Широкої популярності набуває так званий «спорт упродовж життя» (Lifetime sports). Мова йде про види спорту, якими людина може займатися все життя, вдосконалюючи свою майстерність навіть у віці, коли мудрість і досвід компенсують зниження рефлекс

сів і рівня розвитку фізичних якостей, і це – насамперед гольф, боулінг і теніс. Зазначені чинники спричинили зменшення кількості занять, спрямованих на зростання рівня фізичної підготовленості (fitness), як у системі шкільної освіти, так і загалом.

Проте ситуація почала змінюватися в середині 1950-х р. У грудні 1954 р. Ганс Краус (Hans Kraus) і Рут Гіршланд (Ruth Hirschland) у «Журналі про здоров'я, фізкультурну освіту і дозвілля» опублікували статтю з назвою «Мінімум тестів для м'язового фітнесу (фізичної підготовки) школярів», у якій узагальнили результати порівняльних тестових вимірювань американських і європейських дітей. Отримані результати свідчили, що 60% американських дітей не впоралися з тестами. Для порівняння – у Європі було лише 9% [8].

Зазначені дослідження були представлені президенту Ейзенхауеру – пристрасному гравцеві гольфу, що командував американською армією під час війни. Національні газети і журнали підхопили ці дані і перетворили проблему на національну. Американська молодь була охарактеризована як квола і в'яла.

У 1956 р. була скликано конференцію з проблеми молодіжного фітнесу (фізичної підготовки), наслідком якої був виданий президентський указ щодо необхідності сформуванню президентську раду щодо молодіжного фітнесу (фізичної підготовки). У 1958 р відбувся перший президентський тиждень фітнесу ("Presidential Fitness Week") [15].

У 1960 р. новообраний президент Кеннеді у журналі «Спорт в ілюстраціях» опублікував статтю під назвою «Нижній/слабкий американець». Він також призначив легендарного тренера з футболу з Оклахоми Бада Вілкінсона (Bud Wilkinson) главою Президентської ради з молодіжного фітнесу. Такий спалах активності та публічності навколо молодіжного фітнесу призвів до зростання тиску на шкільні програми з метою збільшення занять щодо поліпшення фізичної підготовленості школярів [7].

Події середини 50-х рр. мали соціальний і культурний вплив на розвиток США до кінця ХХ ст. У 1950–1960-х рр. покоління бейбі-бумерів подорослішало і почало змінювати традиційну культуру спілкування, стиль одягу, музичні вподобання тощо.

У 1954 р. Верховний суд підтримав рішення справи «Браун проти Міністерства освіти», яке усунуло принцип «окремих, але рівних» (separate but equal), що призвело до створення сегрегаційних шкіл в Америці. Це було доленосне рішення, яке сповістило про початок ери руху за соціальні права [4].

У 1956 р. Роза Паркс, прибиральниця з Монтгомері (штат Алабама) була заарештована за те, що відмовилася поступитися місцем в автобусі білому чоловікові. Це призвело до бойкоту білошкірих власників бізнесу в Монтгомері. Його очолив молодий негритянський священник Мартін

Лютер Кінг-молодший, який привернув до себе увагу національних ЗМІ.

Рух за громадянські права створив умови для подальшого руйнування расового бар'єру. Відбулася інтеграція університетських команд. Негритянські та іспанські гравці стали професіоналами в нових інтегрованих змаганнях, що дало можливість нівелювати расові бар'єри.

У 1957 р. Росія запустила космічний супутник. Ця подія неабияк стривожила владу США, держави, яка була завжди світовим флагманом у сфері технологічних досягнень. Це стало черговим поштовхом до розвитку освіти і науки, і власне у цей період, як зазначають фахівці, були зроблені одні з найбільших досягнень у галузі американської освіти, кульмінацією чого стала публікація «Нація в небезпеці» (A Nation at Risk) і доповіді Національної комісії США з успішності (National Commission on Excellence in Education) [3].

Ще однією подією післявоєнного періоду, яка вплинула на культурне життя американців, була опублікована у 1962 р. Рейчел Карсон (Rachel Carson) книга «Тиха весна», у якій науковиця попереджала американців про небезпеку впливу пестицидів і хімікатів на екологію. Власне, з неї у США розпочався екологічний рух [6].

Екологічний рух створив передумови для ширшого залучення населення до занять спортом на відкритому повітрі, особливо в незаселених місцях (за межами міст). Найбільш активно розвивалися такі види, як лижний крос і туризм.

Біг на довгі дистанції став національним спортом для учасників і глядачів. Понад 30 000 людей узяли участь в марафоні Нью-Йорк Сіті на 26,2 милі, а мільйони – стежили за ним біля телевізора.

У 1965 р. Ральф Надер (Ralph Nader) опублікував книгу «Небезпечно на будь-якій швидкості», у якій розкритикував автомобільних виробників США, що повністю ігнорували безпеку пасажирів. Ця книга породила рух за права споживачів, який із часом вплинув на спорт, фітнес, фізкультурну освіту через такі важливі цінності, як: відповідальність за продукцію, зловживання з боку вчителя або тренера, споживча участь у спортивних рішеннях [10].

Знаковою подією цього періоду стала внесена у 1972 р. Конгресом США поправка, яка нарешті окреслила межі, що дозволяли жінкам і дівчатам отримати рівноправний доступ до спорту, фітнесу і фізкультурної освіти. З цього документа розпочався рух жінок за рівність [11], який, у свою чергу, сприяв швидкому встановленню жіночого спорту – починаючи від дитячого до елітних рівнів у міжнародному спорті. Унаслідок не лише більше жінок почали займатися спортом, але і розвиток спорту допоміг заново переглянути концепцію ролі жінки в суспільстві США.

У 1975 р. Конгрес схвалив Закон 94-142, який гарантував американцям з обмеженими можливостями рівні права, особливо у сфері освіти, що стало поштовхом до розвитку адаптивного і параспорту [12].

Медіареклама кінця 1950-х – початку 1960-х рр. сприяла формуванню у звичайних громадян США стійкого інтересу до занять спортом, що, своєю чергою, впливало на зацікавленість дітей. Спортивний зовнішній вигляд – стрункність, м'язовий рельєф тіла, рухова активність – перетворився на еталон, до досягнення якого прагнули чимало чоловіків і жінок. Спортивний одяг використовували не лише під час занять спортом, але і як звичайний одяг для пробіжок чи прогулянок або просто як повсякденний. Нація ставала спортивікованою.

Мода на фітнес у США активізувала приватний бізнес, адже, задовольняючи потреби в заняттях фітнесом громадян США, можна було заробити значні кошти. Якщо ще десятиліття тому лише думка про необхідність відвідати спортзал асоціювалася з часто брудними і неохайними роздягалками і обладнанням, то в 60-х р. бути членом фітнес-центру вважалось престижним і соціально важливим. Устаткування було чистим, яскравим і безпечним. Тренування часто не лише спрямовувалося на фізичне вдосконалення, а й часто трактувалося як світський захід.

Наприклад, у 1968 р. доктор Кеннет Купер (Kenneth Cooper) опублікував невелику книгу, яка визначально вплинула на фітнес-рух усього покоління і подарувала новий термін, який став звичним і для української мови – «аеробіка». Лише до 1973 р. ця книга перевидавалася понад 20 разів, а термін «аеробіка» почали використовувати для назви кардинально нового підходу у тренуванні серцево-судинної системи.

Власне, вправи з аеробіки почали домінувати у фітнес-підготовці. Заняття аеробікою стали популярними. На ринку з'явилося спеціальне взуття, успішно продавалося відео з аеробіки.

Значних змін шкільна програма з фізкультурної освіти зазнала у другій половині ХХ ст. Вони відтворювали зміни, які відбувалися в суспільному житті США, що було популярним у масовій культурі.

Наприклад, інтеграція видів спорту впродовж життя (life sports) у навчальну програму відбулася після Другої світової війни, загалом відображаючи чинну модель і філософію життя США. В останні десятиліття століття вона поповнилася новими засобами, і це призвело до зменшення домінування тих із них, які мали на меті формування високого рівня фізичної підготовленості, що було основною метою занять із початку століття.

Розвиток науки і освіти, який був спровокований запуском у космос російського супутника на початку 1960-х р. спричинив зміни деяких цінностей. Важливою стала не «перемога будь-якою

ціною», а вміння співпрацювати і взаємодіяти. Програма розширилася новими командними іграми й естафетами, метою яких було формування «відчуття плеча» і «командного духу».

Окрім того, наукові досягнення привели до збільшення теоретичної підготовки (наприклад, спортивної біомеханіки та інших спортивних дисциплін) школярів із фізичного виховання, яка доти не була відображена окремим розділом в освітній програмі.

У ці роки стала також частиною програми з фізкультурної освіти пригодницька освіта (adventure education – навчання через досвід, орієнтований на пригоди). Вчителі отримали можливість проводити уроки на природі, школи були забезпечені новітнім спорядженням, що давало можливість учням займатися різновидами скелелазіння. Звичним явищем того часу були спільні сімейні виїзди для занять пригодницькою діяльністю у вихідні дні чи під час канікул.

Значний вплив на систему фізичної культури в США 50–60-х рр. мала зароджена в 30-х рр. в Англії філософська програма під назвою «Освіта через рух» (Movement education). В її основі було навчання учнів розвивати рухові навички за допомогою фізичного руху [17].

У середині 1980-х – на початку 1990-х рр. спочатку у фізкультурній освіті США, а згодом і в інших країнах популяризувалися такі моделі освіти, як: «Соціальний захист і персональна відповідальність» (Social and Personal Responsibility), «Спортивна освіта» (Sport Educational Model), «Навчання ігор для взаєморозуміння» (Teaching games for Understanding).

Модель під назвою «Соціальний захист і персональна відповідальність» розроблена вчителем із Чикаго Дональдом Геллісоном у 1970-х рр. (Hellison D) для роботи з важкою молоддю, поступово почала використовуватися в початковій і середній освіті США, а також була широко впроваджена до програми позашкільної освіти, шкільних клубах, програмах, заснованих на пригодах, і програми для дітей із затримкою у розвитку [9; 16].

Teaching Personal and Social Responsibility and Transfer of Learning: Opportunities and Challenges for Teachers and Coaches

Модель «Спортивна освіта» (Sport Education model) стала другим підходом у США, що успішно адаптований та впроваджений на національному і міжнародному рівнях. Він був створений у 1984 р. Дариллом Сідентопом (Daryl Siedentop), професором з університету Огайо [14].

«Навчання ігор для взаєморозуміння» (Teaching Games for Understanding) – це ще одна модель, спрямована на формування цінностей у молоді, яка була впроваджена в освітній процес із фізкультурної освіти в США в кінці ХХ ст. Її авто-

рами є англійські фахівці з Ламфорського університету Алмонд, Банкер і Торп (Almond, Bunker Thorpe, 1983 [5]).

Висновки. Розвиток спорту та фізичного виховання у США відбувався під впливом економічних, політичних і культурних подій у державі. Характерні особливості повоєнних років (економічне процвітання, демографічний вибух, лояльні можливості отримати освіту) стали добрими передумовами для розвитку спорту, зокрема і дитячого.

Значний вплив на спорт мали події 50–70-х рр. Наприклад, рух за громадянські права у США дав можливість нівелювати расові бар'єри між учасниками під час занять спортом і змагань, які стали більш видовищними і професійними. Рух жінок за рівність привів до становлення і бурхливого розвитку жіночого спорту, що, своєю чергою, підкреслило рівноправну роль жінки в американському суспільстві. Запуск у 1957 р. Росією космічного супутника став поштовхом до розвитку освіти і науки, що, зрозуміло, сприяло виникненню нових напрямів дослідження у спорті і появі таких дисциплін, як кінезіологія, біомеханіка та інші. Окрім того, відбулася зміна суспільних цінностей – від «перемога будь-якою ціною» до «командного духу», що вплинуло на навчальні програми у школі. Вони збагатилися іграми, метою яких було формування вміння співпрацювати. Екологічний рух, що був популярним у США 60-х рр., сприяв популяризації видів спорту на відкритому повітрі (рекреаційних). Рух за права споживачів зацентрував увагу у спорті на відповідальності з боку тренера й спортсмена, на «споживчій» участі у заняттях спортом. Важливою особливістю кінця цього етапу було надання рівних можливостей для занять спортом американцям з обмеженими можливостями.

Реформування шкільних програм із фізкультурної освіти у другій половині ХХ ст. було пов'язано зі змінами, що відбувалися в суспільному житті і спорті США. Поступово відбулася переорієнтація мети шкільної програми ФКО з формування високого рівня фізичної підготовленості учнів (50–60-ті рр.) на зміцнення здоров'я учня через отримання задоволення від занять фізичними вправами та формування соціальних компетентностей (70–90-ті рр.). Цьому сприяли активне запровадження таких моделей освіти, як: «Соціальний захист і персональна відповідальність» (Social and Personal Responsibility), «Спортивна освіта» (Sport Educational Model), «Навчання ігор для взаєморозуміння» (Teaching games for Understanding).

Перспективами дослідження є аналіз розвитку історії спорту та фізичного виховання в США в ХІ ст.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицький В.А., Бондаренко І.Г. Історія фізичної культури та спорту в Україні : навч. посібник. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. 340 с.

2. Турчик І.Х. Шкільний спорт у середніх та старших школах США (масштаби та чинники залучення). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2–3 (20–21). С. 53–58

3. A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform, Superintendent of Documents (April 1983) U.S. Government Printing Office, Washington, D.C. 20402. URL: https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf.

4. Brown v. Board of Education (1954). URL: <https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=87>.

5. Bunker D., Thorpe R. A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools in the Bulletin of Physical Education. Vol. 18. No. 1, Spring 1982.

6. Carson R. Silent Spring Houghton Mifflin Company; Anniversary edition (October 22, 2002). Originally Published : September 27, 1962. 400 p.

7. Cover of Sports Illustrated – December, 26, 1960 – Featuring John F. Kennedy's Article "The Soft American". URL: <http://kennedydetailfeaturefilm.com/home/cover-of-sports-illustrated-december-26-1960-featuring-john-f-kennedys-article-the-soft-american>.

8. Hans Kraus M.D., Ruth P. Hirschland (1954) Minimum Muscular Fitness Tests in School Children Research Quarterly. *American Association for Health, Physical Education and Recreation*. Vol. 25. Issue 2. P. 178–188. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10671188.1954.10624957>.

9. Hellison D. (2011) Teaching responsibility through physical activity 3rd ed. Champaign, IL : Human Kinetics.

10. Nader R. (1991) Unsafe at Any Speed Unsafe at Any Speed. Knightsbridge Pub Co Mass; 25th Anniversary edition. 367 p.

11. Overview of title ix of the education amendments of 1972, 20 U.S.C. A§ 1681 et. seq. URL: <https://www.justice.gov/crt/overview-title-ix-education-amendments-1972-20-usc-1681-et-seq>.

12. Public Law 94-142. 94 Congress. Nov. 29, 1975. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>.

13. Siedentop D. (2003) Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport. McGraw-Hill Higher Education. 448 p.

14. Siedentop D. (1998) What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation Dance*. 1998. Vol. 69. Issue 4. P. 18–20. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1998.10605528?journalCode=ujrd20>.

15. Sturgeon J., Meer J. (2006) The First Fifty Years, 1956–2006 The President's Council on Physical Fitness and Sports Revisits Its Roots and Charts Its Future. President's council on physical fitness & sports. 50 Years Promoting Health and Fitness. Copyright Faircount LLC, 2006. P. 40. URL: <https://www.hhs.gov/sites/default/files/fitness/pdfs/50-year-anniversary-booklet.pdf>.

16. Walsh D., Ozaeta, J., Wright P. (2010). Transference of responsibility goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*. No. 15 (1). P. 15–28. DOI: 10.1080/17408980802401252.

17. What is Movement Education? (2011). URL: <https://www.slideshare.net/AlexEngel5/what-is-movement-education>.

ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

REGULARITIES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK AT THE END OF THE XXTH – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

Процес формування особистості студента має цілісний характер. У цьому контексті надзвичайно важливий виховний потенціал самостійної діяльності студента. В історичному плані зазначеному питанню практично не надавали значення, хоча деякі аспекти (наприклад, розвиток самостійності мислення) розглядали. У досліджуваній період відбулася ґрунтовна переоцінка матеріалу для самостійної діяльності студентів, особливо в галузі суспільних наук, а також спостерігаються позитивні зміни від одноманітності продукту самостійної діяльності (реферат, доповідь) до значного розширення форм (есе, кейс, проект, презентація тощо). Попри це, недостатньо уваги приділено врахуванню особливостей майбутньої професійної діяльності студента в контексті форм і методів такої діяльності. Виявлена також тенденція зближення видів самостійної діяльності студентів і учнів, що відповідає принципу неперервності освіти. Визначено закономірності самостійної роботи студентів, які сформувалися у досліджуваній період. Першою закономірністю є вплив рівня сформованості самостійної діяльності учня на цей самий рівень, коли учень стає студентом. Другою закономірністю вважаємо взаємодію емпіричного й теоретичного, що є джерелом розвитку самостійної роботи студента. Третя закономірність передбачає появу цілковито нових джерел добування інформації для самостійної діяльності (інформаційно-комунікаційних технологій). У досліджуваній період це співвідношення постійно змінювалося. Критичним моментом було активне застосування комп'ютерів у навчальному процесі та якісно нові способи самостійної діяльності студентів, зумовлені цими змінами. Четверта закономірність передбачає необхідність акцентування у самостійній роботі студентів не так на накопиченні й пошуку інформації, як на формуванні навичок роботи з цією інформацією, перетворенні її на власні знання, виробленні необхідних умінь. Згідно з п'ятою закономірністю розвиток самостійної діяльності студента має супроводжуватися інтеграцією та диференціацією її змісту, форм, методів і засобів реалізації. Історія самостійної діяльності свідчить, що процеси диференціації й інтеграції не витісняють один одного, а взаємно переплітаються й переходять один в одного.

Ключові слова: самостійна діяльність, навчальний процес, виховний потенціал, закономірності, розвиток, кінець ХХ – початок ХХІ ст.

The student's personality formation process is holistic in nature. In this context the training aspect of student's individual work is extremely important. In the historical context this issue has been hardly referred to, although some aspects (such as the development of individual thinking) have been considered. A thorough reassessment of material for students' individual work, especially in social sciences, has taken place, and positive changes from a product monotony of individual work (abstract, report) to a significant expansion in forms (essay, case, project, presentation, etc.) have been observed. However, little attention is still paid to considering the features of a student's future professional activity in the context of forms and methods of individual work. The convergence tendency of students and pupils' individual work activity types has been found, which corresponds to the principle of continuity of education. The regularities of student's individual work, formed during the studied period, have been determined. The first regularity is the influence of a level of pupil's individual work on this very level when a pupil becomes a student. The second regularity is the interaction of the empirical and theoretical, which is a source of development of student's individual work. The third regularity implies the emergence of completely new sources of obtaining information for individual work (information and communication technologies). In the studied period, this ratio was being constantly changed. The critical point was the universal introduction of computers into the educational process and qualitatively new ways of student's individual work generated by these changes. The fourth regularity means the need to emphasize not only the accumulation and search of information in student's individual work but the formation of skills to work with this information, transform it in to one's own knowledge and form necessary skills. The fifth regularity claims that the development of student's individual work should be accompanied by the integration and differentiation of its content, forms, methods and means of implementation. The history of individual work shows that the processes of differentiation and integration do not displace each other but intersect.

Key words: individual work, educational process, training aspect, regularities, development, end of the XXth – the beginning of the XXI century.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-10>

Цюприк А.Я.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри практичної психології та педагогіки

Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес формування особистості студента цілісний, і тут украй важливі дидактичний і виховний потенціали самостійної діяльності студента. Упродовж ХХ – ХХІ ст. відбулася ґрунтовна переоцінка матеріалу для самостійної діяльності студентів, особливо в галузі суспільних наук, а також спостерігаються позитивні зміни від одноманітності про-

дукту самостійної діяльності (реферат, доповідь) до значного розширення форм (есе, кейс, проект, презентація тощо). Виявлено також тенденцію зближення видів самостійної діяльності студентів і учнів, що відповідає принципу неперервності освіти.

Відповідно до історичного досвіду самостійна діяльність студентів у становленні й розвитку проходить дві стадії: стадію накопичення емпіричного

матеріалу і стадію його теоретичної обробки, тож першочергове значення в її розвитку посідає діалектичне співвідношення емпірики та теорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У класичних працях із дидактики (Я. Коменський, Е. Мейман, Е. Торндайк, М. Скаткин, І. Лернер та ін.) розглянуто закономірності, конкретизація яких безпосередньо стосується самостійної діяльності студента, наприклад: усе, що підлягає вивченню, нехай спершу пропонується в загальному вигляді, а потім по частинах; розвиток індивіда з самого початку визначається здебільшого природними задатками; коли процес встановлення зв'язку між ситуацією і реакцією у відповідь супроводжується або змінюється станом задоволення, а зв'язок зростає.

У другій половині ХХ ст. інтерес до теоретизації основ самостійної діяльності студента переходить у стійку тенденцію, до нього звертаються провідні вчені (В. Беспалько [2], Ю. Бабанський [1] та ін.). Особливу увагу закономірностям навчального процесу приділяв І. Підласий [5], який вивів низку таких закономірностей: ефективність навчання визначається способами структурування змісту освіти; особистісне пізнання фундаментальних освітніх об'єктів закономірно приводить до побудови особистісної системи знань, адекватної дійсності, що вивчається, і освітніх стандартів; освітні результати залежать не від обсягу матеріалу, що вивчається, а від змісту освітньої продукції тощо. На думку І. Козловської, «важливим для сучасної освіти є пошук фундаментальних знань і цінностей, які би могли сформувати відповідні педагогічні системи, що базуються на небагатьох закономірностях, яким підпорядковуються всі інші. Розробки у дидактиці, пов'язані з розвитком статистичних уявлень чи принципом невизначеності, не дадуть позитивних результатів доти, поки не будуть розроблені теоретичні основи класичної, лінійної дидактики» [3, с. 350].

На теоретичному і методологічному рівнях проблему організації самостійної діяльності студентів розглядали М. Данилов, Б. Єсіпов, Г. Щукіна, М. Солдатенко, І. Гриценко, О. Падерін, Є. Танько, А. Бучинський, О. Бондаровська, В. Бенера, О. Малихін та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зазначене, врахуванню закономірностей і розвитку теорії самостійної діяльності студента приділено недостатньо уваги. Накопичений досвід самостійної діяльності – як матеріал для виведення та виявлення її закономірностей – на наш погляд, сягає часів перших дослідницьких університетів і налічує багато століть. Для становлення теорії самостійної діяльності необхідне виявлення її закономірностей і відкриття законів, що і становить сутність наукової теорії.

Мета статті – проаналізувати педагогічні закономірності та виявити закономірності розвитку самостійної діяльності студентів наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи процес самостійної діяльності студентів, вважаємо за необхідне *узагальнити деякі педагогічні закономірності у контексті розвитку самостійної діяльності студента* в досліджуваний період.

Дослідження балансу між загальним і конкретним у самостійній діяльності належить до важливих закономірностей у подальшій побудові концепцій цієї діяльності. Ланцюжок неперервної діяльності, яку має виконати студент для засвоєння певної частини навчального матеріалу, має бути науково обґрунтованим і оптимізованим. Якщо буде забагато загального, затеоретизовані знання не дадуть змоги студентові здійснювати повноцінну самостійну діяльність, а брак теоретичної інформації також ускладнюватиме роботу. Зауважимо, що в різні епохи погляди на це співвідношення були різними, іноді діаметрально. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. з укоріненням модульної системи навчання організація змісту самостійної діяльності змінювалася згідно з філософськими категоріями загального і конкретного. Така динаміка, на наш погляд, позитивна.

Необхідність урахування індивідуальних рис студента за досліджуваний період пройшла шлях від малозначущої до провідної закономірності, й така тенденція зростає. Розуміння цього закону навіть зараз недостатньо глибоке. Вважаємо, що проблема функцій самостійної діяльності у навчанні студента досліджена недостатньо: завжди визначали її важливі роль, види, форми, однак чіткого розуміння і рангування функцій немає досі.

Закономірний зв'язок між вимогами до самостійної діяльності в ЗВО та наявним досвідом цієї діяльності в кожного студента – важлива ланка для побудови теорії самостійної діяльності. На межі століть відчувається певне зростання інтересу до наступності самостійної діяльності. Виокремимо тут принаймні два напрями дослідження: загальні питання наступності у самостійній діяльності студента за переходу зі школи у ЗВО та індивідуальний досвід студента. Вважаємо, що, можливо, доцільними будуть певна класифікація і групування студентів за їх досвідом самостійної діяльності на початку навчання у ЗВО. Водночас задоволення й очевидні результати самостійної діяльності є потужним мотиваційним чинником.

Проблема браку часу на самостійну діяльність – одна з ключових. Ще із середини минулого століття намагалися відшукати закономірності між часом, якістю й обсягом самостійної діяльності студента. Знову ж відзначимо певні якісні зміни стосовно кредитно-модульної системи, яка

утвердилася в Україні наприкінці минулого століття. На наш погляд, роль самостійної діяльності тут винятково важлива – створення відповідного освітнього середовища, де така діяльність є повноцінним компонентом. Розподіл навчального матеріалу між аудиторними заняттями та винесенням на самостійну діяльність був і залишається провідним у теорії самостійної роботи. Тут необхідне залучення основ усіх педагогічних, спеціальних наук, психології.

Процес формування особистості студента має цілісний характер, тобто всі функції, властивості та якості людини розвиваються комплексно, утворюючи цілісну систему. У цьому контексті надзвичайно важливий **виховний потенціал самостійної роботи студента**. В історичному контексті цьому питанню практично не надавали значення, хоча деякі аспекти (наприклад, розвиток самостійності мислення) таки розглядали. Однак власне виховна роль самостійної роботи протягом досліджуваного періоду (і до цього) залишалася на периферії досліджень самостійної діяльності студентів.

На наш погляд, незначні тенденції посилення цього аспекту самостійної діяльності з'явилися останніми роками: для їх аналізу необхідно проаналізувати сутність та еволюцію основних закономірностей і принципів виховання у контексті самостійної роботи студентів. Зміна державного устрою України, пов'язана з розпадом СРСР, суттєво вплинула на зміст виховного процесу, зокрема у ЗВО. Упродовж досліджуваного періоду відбулася ґрунтова переоцінка матеріалу для самостійної роботи студентів, особливо в суспільних науках. Хоча і для студентів технічних спеціальностей, які були змушені в радянські часи конспектувати оригінали праць Леніна, Маркса, матеріали з'їздів КПРС і ще багато такого трибу джерел, зміни були дуже вагомими. Адже у процесі конспектування першоджерел формуються багато навичок і ставлення до самостійної навчальної діяльності.

Водночас саме у досліджуваній період відбулися позитивні зміни від одноманітності продукту самостійної діяльності студента (реферат, доповідь) до значного розширення форм (есе, кейс тощо) та засобів (презентація). Революційний вплив інформаційно-комунікаційних технологій і самостійної діяльності студента – питання, що вимагає окремого дослідження.

Отже, виокремимо **закономірності розвитку самостійної діяльності студента наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.**

Теорія самостійної діяльності студентів тісно пов'язана з результатами самостійної діяльності учнів. Тому перша закономірність – *вплив рівня сформованості самостійної діяльності (самостійно сформованих знань та умінь, а також здатності самостійно набувати знання та*

вміння) учня на той самий рівень, коли учень стає студентом. Аналіз теоретичних концепцій самостійної роботи учнів і студентів упродовж кінця ХХ – початку ХХІ ст. показує, що власне ця закономірність зазнала істотної трансформації. З одного боку, домашні завдання як вид самостійної роботи учня мали б підготувати його до аналогічної діяльності у ЗВО. З іншого – відчувалася якісна відмінність між видами самостійної діяльності у школі та ЗВО. Передусім це стосувалося обсягів навчального матеріалу та видів самостійної діяльності. У досліджуваній період види діяльності учнів і студентів стали близькими – розглядаємо це як позитивну тенденцію зближення видів самостійної діяльності студентів і учнів, що зростає далі.

В основу самостійної роботи покладено два протилежні наукові методи: індуктивно-емпіричний і дедуктивно-теоретичний. Водночас були історичні періоди, коли на перше місце в дослідницькій діяльності виходив емпіризм (наприклад, на початковому етапі становлення окремих наук, коли провідними були опис і збір фактів) або раціоналізм, породжений необхідністю систематизації й теоретичного аналізу зібраних емпіричних знань. Тому *другою закономірністю вважаємо взаємодію емпіричного і теоретичного, що є джерелом розвитку самостійної діяльності*. У самостійній роботі студента не завжди маємо оптимальне співвідношення теоретичного й емпіричного, раціонального і чуттєвого компонентів діяльності. Теоретичні й емпіричні результати самостійної діяльності (як і їх планування та передбачення) необхідно розглядати в нерозривній єдності, яка забезпечує цілісність розвитку самостійної діяльності.

Критичним моментом було активне введення інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес і якісно нові способи самостійної діяльності студентів, зумовлені цими змінами. Відтак виникла третя закономірність, яка *передбачає появу цілковито нових джерел добування інформації для самостійної діяльності*. Протягом досліджуваного періоду розвитку самостійної діяльності діалектичне співвідношення традицій і новацій суттєво змінилося. Якщо у 80-х рр. інноваційні засоби та методи навчання лише частково впливали на сутність самостійної діяльності, то з початку ХХІ ст. стрімко зріс їх вплив. Це пов'язано з тим, що власне в царині самостійної діяльності суттєву роль відіграють пошук і зберігання інформації, її копіювання, перетворення.

Потужні можливості Інтернету, з одного боку, істотно спростили пошук інформації, а з іншого – з'явилися негативні тенденції: наприклад, спрощений вихід на джерела і легке користування ними створили шкідливу ілюзію простоти й доступності в навчальній самостійній діяльності. Тому вважа-

ємо, що дуже важливим завданням у розробці майбутніх і розвитку сучасних теорій самостійної діяльності є те, що утворює четверту закономірність – *необхідність акцентування у самостійній діяльності не так на накопиченні та пошуку самостійно інформації, як на формуванні навичок роботи з цією інформацією, перетворенні її на власні знання, виробленні необхідних умінь.*

В основу поняття «традиційне знання» покладено одну з найважливіших особливостей розвитку: через них забезпечується спадкоємність між поколіннями людей і зберігаються досягнення кожного з них. Під поняттям нового знання у філософії самостійної діяльності розуміють «будь-який дискретний елемент знання, що збагачує (розширює або поглиблює) систему знань про світ і задовольняє вимоги нетривіальності та самостійної раціональності» [6, с. 50].

Поряд із традиціями і новаціями кожна конкретна самостійна діяльність, кожен навчальний заклад чи навіть окремих студент створюють власні шляхи цієї діяльності. Поява нового можлива тільки через подолання традицій, але подолання розумного, на основі закону заперечення заперечення, тобто щоразу надаючи можливість позитивним традиціям відродитися в новому середовищі, за нових умов, на новій теоретико-методологічній основі чи в рамках нової парадигми освіти.

Методологічне і практичне значення закону заперечення заперечення важливе для розуміння наступності зв'язку. Якщо нове виникає зі старого, то в галузі самостійної діяльності потрібно вміти віддати належне досягненням минулого, критично сприйняти його найвагоміші результати. Наступність «відіграє особливо важливу роль у науці й техніці: не знаючи їх історії, не знаючи, ким, в якій обстановці зароджувалися і здійснювалися ті або інші ідеї і творчість, немислиме правильне розуміння розвитку культури, а тому немислима і правильна оцінка сучасних досягнень, немислиме передбачення найближчих перспектив» [4, с. 62]. Однак наступність розвитку – не те саме, що його неперервність: в історії самостійної діяльності були періоди неперервного розвитку за сталими принципами, але ці періоди неминуче змінювалися періодами заперечення, стрибками в розвитку. Наступність, з одного боку, є основою розвитку, що йде від одного рівня до іншого, а з іншого – необхідна умова будь-якої форми змін.

5. У сучасних умовах дедалі істотнішим аспектом освіти є інтеграційні тенденції. Звідси виводимо п'яту закономірність – *розвиток самостійної діяльності має супроводжуватися інтеграцією й диференціацією її змісту, форм, методів і засобів реалізації.* Історія самостійної діяльності свідчить, що процеси диференціації й інтеграції не витіс-

няють один одного, а взаємно переплітаються і переходять один в одного. Під єдністю самостійної діяльності мається на увазі результат дії інтегративних тенденцій, внутрішній стан самостійної діяльності, її структура як цілісного організму. Водночас єдність самостійної діяльності, її цілісність та органічний взаємозв'язок усіх її галузей – це історичний продукт, підсумок тривалого, суперечливого і нескінченного шляху теоретичного освоєння дійсності.

Висновки. У досліджуваний період відбулася ґрунтовна переоцінка матеріалу для самостійної діяльності студентів, особливо в галузі суспільних наук, а також спостерігаються позитивні зміни від одноманітності продукту самостійної діяльності до значного розширення форм. Визначено закономірності самостійної діяльності студентів, які сформувалися у досліджуваний період: вплив рівня сформованості самостійної діяльності учня на той самий рівень, коли учень стає студентом; взаємодія емпіричного й теоретичного, що є джерелом розвитку самостійної діяльності студента; поява цілковито нових джерел добування інформації для самостійної діяльності (інформаційно-комунікаційних технологій, впровадження комп'ютерів у навчальний процес і якісно нових способів самостійної діяльності студентів, зумовлених цими змінами); необхідність акцентування у самостійній діяльності студентів не так на накопиченні та пошуку інформації, як на формуванні вмінь роботи з цією інформацією, перетворенні її на власні знання, виробленні необхідних умінь; розвиток самостійної діяльності студента має супроводжуватися інтеграцією й диференціацією її змісту, форм, методів і засобів реалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: (Общедидактический аспект). Москва : Педагогика, 1977. 190 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Педагогика, 1995. 208 с.
3. Козловська І.М. Закони і закономірності дидактики. *Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992–2002* : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч. 2. Харків : ОВС, 2002. С. 348–358.
4. Орлов В.Ф. Методологічні засади професійного становлення фахівця. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ : НТУ «ХПІ», 2001. Ч. 1. С. 60–67.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
6. Славин А.В. Проблема возникновения нового знания. Москва : Наука, 1976. 295 с.

ВИМІРИ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА В.О. СУХОМЛИНСЬКИМ

MEASUREMENTS OF PERSONALITY SPIRITUALITY BY V.O. SUKHOMLYNSKYI

У статті на основі аналізу наукових джерел та спадщини В. Сухомлинського висвітлюється нетрадиційний підхід ученого до розуміння суті духовності особистості школяра, її вимірів. Акцентується увага на тому, що головним виміром духовності є сама особистість з її свідомістю, думками, вчинками та багатим духовним світом. Наголошується на зв'язку морально-етичного й емоційно-естетичного розвитку особистості. Значне місце у статті посідає характеристика чинників впливу на духовність школяра, а саме: природи, літератури, мови, музики, сім'ї. Акцентовано увагу на виражених позиціях В. Сухомлинського щодо формування у школярів моральних звичок адекватної поведінки в колективі й наодинці зі своєю совістю. Підкреслено, що педагог особливо увагу звертає на потребу проникнення у внутрішній світ особистості, який, на переконання вченого, є важливим пріоритетом у визначенні рівня духовності.

Актуальність статті підсилюється суперечностями між об'єктивною потребою суспільства в підвищенні рівня духовності молодого покоління та реальним його станом, між вітчизняним досвідом реалізації ідеї розвитку духовності та недостатнім ступенем його узагальнення з метою підвищення ефективності морально-естетичного виховання.

У статті наголошено, що визначені міркування В. Сухомлинського особливо значущі в час звернення до гуманістичної парадигми, в умовах пріоритету особистісно орієнтованого підходу до виховання молоді. Характерно, що вчений висловлював такі смислові міркування в умовах панування комуністичної ідеології.

У теперішній час більше, ніж будь-коли ми зобов'язані думати про душу людини, що ми в неї вкладаємо. З огляду на це ідеї проникнення учителя в духовний світ вихованця, ідеї формування гуманістичної спрямованості, висловлені й обґрунтовані В. Сухомлинським мають надзвичайну цінність.

Особливу увагу автори звертають на акцентуванні В. Сухомлинським таких вимірів, як людяність, любов до дитини. У статті зроблено виражені висновки стосовно актуальності положень вченого-гуманіста в розвитку духовності особистості, можливості їх уведення в сучасну освітню практику. Окреслено також перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: В. Сухомлинський, духовність, особистість, музика, мова, природа, сім'я, громадянські цінності.

The article, based on the analysis of scientific sources and the heritage of V. Sukhomlynskyi, deals with the unconventional approach of the scientist to understanding the essence of the spirituality of the student's personality, its dimensions. Emphasis is placed on the fact that the main dimension of spirituality is the personality itself with its consciousness, thoughts, actions and rich spiritual world. The stress is put on the connection between the moral-ethical and emotional-aesthetic development of the individual. The characteristic of the factors influencing the spirituality of the student, namely: nature, literature, languages, music, family, – has the significant place in the article. The attention is focused on the well-grounded positions of V. Sukhomlynskyi as to regarding the formation of the students' moral habits of adequate behavior in the team and alone with their conscience. It is emphasized that the teacher paid special attention to the need to penetrate into the inner world of the personality, which, according to the scientist, is an important priority in determining the level of spirituality. The article emphasizes that certain considerations of V. Sukhomlynskyi are especially significant while addressing to the humanistic paradigm, in the context of the priority of a personally-oriented approach to youth education. It is noteworthy that the scientist expressed such semantic reasoning under the prevailing conditions of communist ideology.

Now more than ever, we are obliged to think about the person's soul and what we invest in it. In view of this, the ideas of the teacher's penetration into the spiritual world of the pupil, the ideas of forming a humanistic orientation, voiced and substantiated by V. Sukhomlynskyi, have extraordinary value.

The authors pay special attention to V. Sukhomlynskyi's emphasis on such dimensions as humanity, love for the child. The article makes reasonable conclusions regarding the relevance of the provisions of the scientist – humanist in the development of personality spirituality, the possibility of their transformation into modern educational practice. Prospects for further research are also outlined.

Key words: V. Sukhomlynskyi, spirituality, personality, music, language, nature, family, civic values.

УДК 37.091.4 (477) (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-11>

Шахрай О.М.,
викладач фортепіано, концертмейстер
Луцького педагогічного коледжу
Поліщук О.В.,
викладач фортепіано, концертмейстер
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми в загальному вигляді. Державна національна доктрина визначила головну мету національного виховання на сучасному етапі – це передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, формування на цій основі особистісних рис громадянина України: національної свідомості, розвинутої духовності, моральної художньо-естетичної культури, розвиток індивідуальних здібностей, таланту.

У контексті особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти проблема духовності особистості набуває все більшої актуальності. Це пов'язано також із гуманістичним підходом в освіті й вихованні.

Безумовно, основи духовності закладаються в дитини змалку. Народна педагогіка проголошувала: «Дивись, не забудь – людиною будь». Відома здавна й така мудра сентенція: «Нічого не прийде до голови, розуму людини, якщо воно не пройшло через її душу».

Філософ, педагог Г. Сковорода мріяв про вільну духовну людину, у якій гармонійно поєднано матеріальне й духовне, яка живе в гармонії із природою, власною совістю і Богом.

У цій площині виникає об'єктивна потреба осмислення й використання нагромадженого в історико-педагогічній думці, практиці досвіду морально-етичного, духовного виховання учнівської молоді.

В означеному аспекті неоціненною є скарбниця досвіду В. Сухомлинського, обґрунтованого теоретично й реалізованого у практиці, зокрема в Павлівській середній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У класичній зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці поряд з ідеєю фізичного, розумового, естетичного зазначено й потребу морального виховання (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Я. Корчак, Г. Сковорода, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Узагальнення відомих наукових підходів сучасних учених до заявленої проблеми засвідчує, що питання духовності розглядається в аспекті морально-етичного виховання філософами, психологами, педагогами (Р. Арцішевський, М. Арцішевська, І. Бех, О. Киричук, О. Богуш, О. Кисельова, О. Кононко, О. Трифонова, К. Десятник, С. Мельничук, В. Плахтій, М. Стельмахович, А. Свиридова).

Науковці розглядають духовність у взаємозв'язку з поняттями «духовний розвиток», «духовна культура», «морально-етичне та морально-естетичне виховання». Чимало дослідників об'єднуються навколо такої думки: духовність – системоутворююче ядро особистості (М. Боришевський, Н. Савінова, В. Постовий, В. Вонсович, О. Гончарук, Н. Хічек, О. Савченко, О. Сухомлинська, Т. Фрачук та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні наукові розробки і дослідження педагогічної спадщини В. Сухомлинського, питання духовності особистості в його працях і практичній діяльності залишається актуальним. Потребує подальшого вивчення проблема взаємозв'язку в колективі, вплив взаємостосунків на формування духовності особистості, роль директора, учителя, співпраці освітньої установи як чинників впливу на духовний світ молодого покоління.

Мета статті – узагальнити та систематизувати позиції В. Сухомлинського щодо розуміння суті духовності особистості, виокремити ключові її виміри, можливі для втілення в сучасну практику.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, буде слушним твердження, що вся творчість педагога-гуманіста, людинознавця й людинолюбця, його невичерпна криниця суджень, положень і практики наскрізь пронизані духовністю.

Передусім зазначимо, що Василь Олександрович, як і сучасні дослідники, підходив до розуміння означеного поняття як різноаспектного, складного й багатовимірною. Зокрема, сучасний науковець М. Боришевський трактує означене поняття як «багатоманітну систему, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, у яких віддзеркалюються її найактуальніші моральні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності» [1, с. 3].

Концептуальними у тлумаченні духовності В. Сухомлинським є нижченаведені виміри.

На глибоке переконання вченого, уся діяльність дитини у школі має бути одухотвореною: навчання, виховання, праця. Тому педагог багато уваги приділяв розвитку духовності у процесі навчання: «Розум людини, що формується, вибирає в себе ідеологію і психологію народу, його переконання, традиції, багаторічний досвід, інтелектуальну, моральну, естетичну культуру. Успіх розумового виховання у процесі навчання визначається такими факторами, як багатство всього духовного життя школи» [3, с. 91]. На думку Вчителя, засвоєння наукових знань має бути так організоване, щоб навчальна інформація про навколишній світ гармонійно узгоджувалася з особистісним ставленням, процесом удосконалення моральної свідомості дітей.

Акцентуємо, що виміри духовності, за В. Сухомлинським, ґрунтуються на глибокому розумінні педагогом «людської особистості як найскладнішого сплаву фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ані вчити, ані виховувати» [2, с. 138]. Передусім Василь Олександрович стверджував, що педагогу треба знати дитину. Це він уважав найголовнішим у вчительській праці, водночас глибоко усвідомлюючи багатющий духовний світ особистості. Не випадково серед особливостей педагогічних професій учений пріоритетним називає «людинознавство, постійне проникнення у складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [4, с. 439]. Тобто духовність педагог розумів як динамічне, складне утворення.

Гуманізм, людяність, духовна стійкість із дитиною – такі вимоги ставив Василь Олександрович до вчителя-людинознавця. Своєрідність підходу вченого до розуміння феномену «духовність» зазначаємо в акценті на глибинній сутності його, що розкривається в акумуляції суті головної мети життя людини. На його думку, «сфера духовного життя – це розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних та естетичних запитів і інтересів у процесі активної діяльності. Духовність – осмислення особистістю гуманістичного

сенсу цілей власного життя, людської життєдіяльності загалом» [3, с. 244].

Домінантами виміру духовності вчений уважав моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси, людяності, громадянськості. Водночас акцентував увагу на формуванні в дітей емоційної чуйності, співпереживання, уміння «відчувати душу іншої людини». Сухомлинський щиро звертається до дітей: «Не завдавай своїми вчинками, своєю поведінкою болю, кривди, турботи, тяжких переживань іншим людям. Умій підтримати, допомогти, підбадьорити людину, в якій горе <...>. Не будь байдужим» [5, с. 235].

Чинниками впливу на духовний світ школяра вчений уважав сім'ю, школу, шкільний колектив, учителя, рідну мову, історію краю, народні звичаї, традиції, природу, працю, мистецтво. Так, під час подорожей у ліс, поле, на берег річки в Павлівській школі розвивалася в учнів емоційно-чуттєва база цінностей, утверджувалися цінність пізнання, творчості. До пізнання краси природи додавалася краса власної творчої праці: школярі вирощували квіти, садили дерева, доглядали за ними, працювали у пташиній лікарні, складали вірші, казки, оповідання. Учений був глибоко переконаний, що природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає духовно у причинново-наслідкові зв'язки [8, с. 65].

Цікавою й оригінальною є думка В. Сухомлинського стосовно «лікування думки дитини красою». Педагог був переконаний, що краса природи, музика квітучого саду, весняних лугов, осіннього дощу, краса сонця, вечірнього неба, краса тварин пробуджують у дітей прагнення глибше пізнати світ почуттів. Музикою педагог прагнув пробудити у школярів ніжність, ласкавість, сердечність, задушевність. Василь Олександрович із глибоким усвідомленням підкреслював силу музики, її філософський підтекст. У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної й естетичної сфер людини» [7, с. 553]. Суттєво уточнює й доповнює вищесказане таке міркування В. Сухомлинського: «Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної естетичної, моральної культури» [7, с. 553]. Василь Олександрович стверджував, що входження мистецтва в духовний світ підлітка починається з пізнання краси слова. Тому так плідно в Павлівській школі практикували подорожі з дітьми до джерел рідного слова, які були сповнені глибокого смислу. Підкреслимо, що В. Сухомлинський глибоко усвідомлював, що «слово – могутній засіб відточування, виховання витончених почуттів». Наша позиція збігається з думкою вченого, що «уже в роки дитинства найважливіше виховне завдання полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерп-

ним джерелом і засобом пізнання прекрасного» [6, с. 547].

Доречним є міркування педагога щодо виховного впливу сім'ї, де шліфуються найтонші грані людини-громадянина. Найскладнішою роботою в сім'ї учений вважав творення людини. Проповідувана ним і зреалізована педагогіка серця, педагогіка добра в добу панування комуністичної ідеології була досить оригінальною, інноваційною та сміливою. Для формування духовності особистості вона не втрачає оригінальності і в нинішню добу. Своєрідно й нетрадиційно педагог розумів силу матеріальної бази школи, підкреслюючи, що різноманітність, краса матеріальної бази школи, її загальний вигляд, оформлення приміщень, інтер'єр є суттєвим засобом впливу на духовний світ школярів.

Отже, можемо узагальнити, що виміри духовності особистості в педагогічній теорії та практиці В. Сухомлинського – це комплекс позитивних якостей особистості. Передусім таких, як: доброчесність, людяність, громадянськість, любов до людей, до свого народу, повага до його цінностей, моральна краса. І виховується вона системою чинників: впливом сім'ї, праці, музики, рідного слова, традицій, а головне – любов'ю.

Наші міркування підтверджуються судженням дослідниці Т. Фасолько, що «вся система виховання В. Сухомлинського спрямована на формування людини, її моральної суті, духовності» [9, с. 244].

Висновки. На основі аналізу науково-педагогічної літератури, праць В. Сухомлинського «Духовний світ школяра», «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителів», «Павлівська середня школа» узагальнюємо, що складною системою взаємодії школи, учителів, батьків, різноманітними чинниками впливу (сім'я, рідна мова, праця, мистецтво, музика, література, природа) учений реалізував теоретичні положення формування духовності особистості.

Домінантною одиницею виміру духовності є складна гама ціннісних орієнтирів, пов'язаних із моральністю. Передусім це такі: гідність людини, повага до інших людей, доброта, відповідальність, громадянська зрілість, обов'язок, непримиренність до зла, байдужості, черствості.

На глибокі переконання вченого, внутрішній моральний світ особистості, що регулює її вчинки, дії, визначає її ставлення до людей, до навколишнього світу, до природи, є пріоритетом у визначенні рівня духовності.

Акцентуємо, що орієнтація вченого на розвиток духовності особистості школяра, на духовну довершеність людини, на гуманістичних засадах в умовах панування комуністичної ідеології була не тільки нетрадиційною, новаторською, а й своєрідним викликом, що суперечило тодішній системі освіти й виховання.

Переосмислення творчого доробку видатного педагога-гуманіста в умовах пріоритету особистісно орієнтованої парадигми освіти засвідчує доцільність трансформації ідей та практики вченого.

Уважаємо, що формування вченим системи творення людини на засадах гуманізму, за законами краси, справедливості, непримиренності до зла, байдужості, жорстокості є не просто його величезною заслугою, а й орієнтиром для сучасних і прийдешніх вихователів, вихованців.

Ми переконані, що теоретичні міркування, методичні поради педагога-гуманіста стануть добрим багажем у портфоліо й досвіді сучасних учителів, вихователів, батьків.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні взаємодії різноманітних чинників впливу на формування духовності, емоційно-естетичне виховання молодого покоління, обґрунтованих В. Сухомлинським.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булишевський М. Духовність як ознака довершеності особи. *Педагогічна газета*. 2006. Січень. С. 3.
2. Калуська Л. Видатні українські педагоги : інформаційний довідник. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 223 с.
3. Сухомлинський В. Духовний світ школяра. *Вибрані твори* : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 209–402.
4. Сухомлинський В. Сто порад учителеві. *Вибрані твори* : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.
5. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори* : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 149–416.
6. Сухомлинський В. Народження громадянина. *Вибрані твори* : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3. С. 283–582.
7. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3 С. 7–283.
8. Сухомлинська О. Свіжий вітер казки. *Початкова школа*. 1990. № 9. С. 65–66.
9. Фасолько Т. Проблема виховання відповідальності у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського : збірник матеріалів Міжвузівської науково-практичної конференції, 30 вересня – 1 жовтня 2008 р., м. Кам'янець-Подільський. 2008. С. 239–244.

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЙОСИФА ДЕ КАЛАСАНСА (1557–1648 РОКИ) У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНИХ ПРАКТИК НОВОГО ЧАСУ

PEDAGOGICAL SYSTEM OF JOSEPH DE CALASANZ (1557–1648) IN CONTEXT OF CULTURAL PRACTICES OF THE NEW TIME

У статті окреслено педагогічні набутки Йосифа де Каласанса – засновника першої в Європі безкоштовної школи для дітей із найбідніших прошарків населення. Досліджено, що це поклало початок і визначило головну мету діяльності римо-католицького чернечого ордену піарів. З'ясовано, що в заснованій Йосифом де Каласансом школі була реалізована низка його власних виховних і дидактичних ідей. Однією з них стала оригінальна структура програми навчання, яка розподілялася на дев'ять класів. Виявлено, що навчально-виховна система Йосифа де Каласанса не була консервативною, навпаки, вона була гнучкою, оскільки орієнтувалася на постійне коригування з метою пошуків оптимальних методів, прийомів, практик навчання. Водночас у піарських школах не так жорстко регламентувався навчально-виховний процес, як, наприклад, у єзуїтських. Їхня відмінність полягала також і в тому, що у школах піарів саме національні мови були мовами викладання. Особлива роль у реалізації навчально-виховної концепції Йосифа де Каласанса була покладена на вчителя, який мав безмежно любити дітей, шанувати їхню гідність, обмежувати покарання, бути добрим прикладом для них. З огляду на це, кандидати на посаду вчителя піарського навчального закладу спочатку проходили жорсткий відбір, а потім – спеціальну педагогічну підготовку у вчительській семінарії, студіюючи теоретичні і практичні курси, необхідні для подальшої викладацької діяльності. Підсумовано, що в основі педагогічної системи Йосифа де Каласанса лежали раціональні та гуманістичні принципи, що тісно контамінувалися з релігійними. Найбільшим відкриттям Йосифа де Каласанса було переконання, що школа повинна бути обов'язковою та безкоштовною для всіх дітей. Практика індивідуального підходу до кожного учня, плекання не лише його знань і освітніх навичок, але й належного морального розвитку, а також патріотизму дають підстави для твердження, що навчально-виховна система, запропонована 400 років тому ченцями римо-католицького чернечого ордену піарів і практикувана ними, не є анахронічною, оскільки постулати, покладені в її основу, не втратили своєї актуальності й донині.

Ключові слова: Йосиф де Каласанс, орден піарів, безкоштовна школа, педагогічна

система, антропоцентризм, ранньомодерна доба.

The article outlines the pedagogical achievements of Joseph de Calasanz – the founder of the first, in Europe, free school for children from the poorest layers of the population. It was explored, that it became the beginning and it determined the main goal of the activity of the Roman Catholic monastic order of Piarists. It was discovered, that in school, founded by Joseph de Calasanz, a number of his own educational and didactic ideas was implemented. One of them was the original structure of the training program, which was divided into nine classes. It is revealed that the educational system of Joseph de Calasanz was not conservative, on the contrary, it was flexible, because it orientated on the permanent adjustment in order to find optimal methods, techniques, educational practices. At the same time, the educational process in the Piarists schools was not as strictly regulated as in the Jesuit ones. They also differed in the fact that in Piarists schools exact national languages were the languages of teaching. Special role in implementation of the educational concept of Joseph de Calasanz was laid on the teacher, who had to love children boundlessly, to honor their dignity, to limit punishment, and to be a good example for them. Therefore, the candidates for the position of teacher in Piarists educational institution, at first, passed a tough selection, and then – a special pedagogical training in the teacher's seminary, studying theoretical and practical courses required for the next teaching activity. It was summed up, that rational and humanistic principles were at the core of the educational system of Joseph de Calasanz that were in close contact with the religious. The greatest discovery of Joseph de Calasanz was the belief that school should be compulsory and free for all children. Practice of the individual approach to each pupil, nurturing not only his knowledge and educational skills, but also proper moral development, as well as patriotism, give reasons to believe that the teaching and educational system, proposed 400 years ago by the monks of the Roman Catholic monastic order of Piarists and practiced by them, is not anachronistic, because the postulates, laid at its foundation, have not lost their relevance to this day.

Key words: Joseph de Calasanz, order of Piarists, free school, pedagogical system, anthropocentrism, early modern period.

УДК 37 (091) (460)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-12>

Шеретюк Р.М.,

докт. істор. наук,
професор кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету

Стоколос Н.Г.,

докт. істор. наук,
професор кафедри культурології та філософії
Національного університету
«Острозька академія»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Змінюючи есхатологічне й аскетичне світовідчуття Середньовіччя, європейська культура Нового часу актуалізувала антропоцентричний настрій духу. Життєстверджуюча, гуманістична домінанта свідомості була успадкована XVII ст. від попередньої доби – Ренесансу. Пошук людської індивідуальності як провідний лейтмотив ренесансної культури під впливом низки чинників був продовжений, але набув якісно нових рис [1]. Однією з них стало

утвердження науки та раціоналізму як образу думок і образу життя людини Нового часу. Відомий вислів Ф. Бекона “Scientia est potentia” проголосив знання й освіту рушійною силою суспільного прогресу. Однак освіта в цей час трактувалася не лише як набуття інтелектуальних знань, але й як плекання практичних навичок. Саме це вважалося запорукою раціональної організації життя людини, здобуття нею належного місця і статусу в соціумі. Яскравим прикладом реалізації цих засад стала

педагогічна доктрина іспанського священика Йосифа де Каласанса, що потужно вплинула на духовно-культурне життя багатьох європейських країн, зокрема й України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Висвітленню питання сутності, якісних характеристик і набутків освітньо-виховної системи Йосифа де Каласанса неабияку увагу приділили польські науковці, зокрема: Я. Буба, С. Можджен, А. Пітала, Б. Соболевська-Стрельчак, Я. Тарашкевич та ін. Однак в українській історіографії відсутнє комплексне ґрунтовне дослідження педагогічної спадщини Йосифа де Каласанса, що спонукало авторів звернутися до більш докладного студювання вказаної теми.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності й окресленні провідних компонентів освітньо-виховної системи видатного діяча ранньомодерної доби Йосифа де Каласанса.

Виклад основного матеріалу. Йосиф де Каласанс (інші варіанти – Йосиф Каласанський, Йосиф Каласанкцій, Хосе де Каласанс, ісп. Jose de Calasanz, лат. Josephus Calasanzius) народився 11 вересня 1557 р. в замку Каласанса поблизу м. Перальта-де-ла-Саль в Арагоні (Північна Іспанія). Він був наймолодшим із восьми дітей дона Педро Каласанса і доньї Марії Гастон. Отримавши ґрунтовну початкову освіту, Йосиф навчався в освітніх закладах міст Перальта й Естаділья, а також вивчав філософію та юриспруденцію в Лериді, де отримав ступінь доктора юриспруденції. Потім із відзнакою закінчив теологічні курси у Валенсії й Алькала-де-Енаресе. Після закінчення студій у Барселоні отримав ступінь доктора теології. Мав намір одружитися, однак після важкої хвороби вирішив присвятити своє життя Богу. Зрештою, 17 грудня 1583 р. єпископ Урхеля Уго Амбросе де Монкада рукоположив Йосифа де Каласанса в сан священика.

У 1592 р. він переїхав до Риму, де став помічником кардинала Маркантоніо IV Колонна. Тут він розгорнув активну благодійну, або, висловлюючись сучасною дефініцією, волонтерську діяльність, працюючи у в'язницях, лікарнях і притулках. Так, зокрема, відомо, що за епідемії чуми 1595 р. Йосиф де Каласанс доглядав за хворими. Оскільки під час цієї праці в Римі йому вповні відкрився страшний світ дитячої вбогості, нещастя та злочинності, то саме під враженням від побаченого головною справою свого життя він визначив навчання і виховання дітей із бідних сімей. Це підштовхнуло його до думки про необхідність відкриття безкоштовної народної школи.

У 1597 р. у Римі при церкві святої Доротеї Йосифом де Каласансом була відкрита перша безкоштовна початкова школа. Вона була доступна для всіх без винятку дітей, тобто без огляду на їхній суспільний стан, расу чи віросповідання. А вже через декілька років з однодумців Йосифа де Каласанса постало братство, затверджене 1602 р. Папою Климентом VIII. 6 березня 1617 р. воно отримало статус чернечої конгрегації, що була затверджена папою Павлом V [4, с. 167–181]. 18 листопада 1621 р. відповідним розпорядженням папи Григорія XV вона набула статусу чернечого ордену [4, с. 183–185], а 31 січня 1622 р. він схвалив його статут [8].

Так постав римо-католицький чернечий «Орден духовних регулярних убогих Матері Божої благочестивих шкіл» (лат. Ordo Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum), або орден піарів (піаристів). Головний вектор його діяльності полягав у навчанні та вихованні дітей і юнацтва. Саме тому, крім трьох традиційних для католицького чернецтва обітниць (безшлюбності, бідності та послуху), піари давали ще й четверту – присвятити своє життя справі безкоштовного навчання і виховання дітей. Вона вповні відповідала гаслу

Таблиця 1

<i>Навчання елементарне</i>	Зміст програми
Клас дев'ятий (підготовчий)	Читання по складах
Клас восьмий	Повільне читання латинською мовою
Клас сьомий	Швидке читання італійською мовою
Клас шостий	Швидке читання будь-якої книжки
<i>Навчання торгове або технічне (комерційне)</i>	
Клас п'ятий	а) виразне читання, декламування; б) арифметика; в) латинські відмінювання; г) канцелярське письмо.
<i>Навчання гуманістичне</i>	
Клас четвертий	Латинські відмінювання
Клас третій	Дієвідміна латинських дієслів
Клас другий	Переклади із Цицерона
Клас перший	Переклади з Вергілія. Це був клас вищої латини, по закінченню якого учні могли вступати на навчання до університету.

ордену «Pietaset Litterae» («Благочестя та Освіта» або «Віра і Культура»).

У заснованій Йосифом де Каласансом школі була реалізована низка його власних виховних і дидактичних ідей. Однією з них стала оригінальна структура програми навчання, яка розподілялася на дев'ять класів. Водночас вони поділялися на три рівні. До речі, функціонування в піарській школі дев'яти класів не означало дев'яти років навчання, оскільки її учні перебували в кожному класі залежно від власних здібностей, отже, й успіхів. Зауважимо й те, що нумерація класів у ній йшла не з першого (найнижчого) до дев'ятого (найвищого), а була зворотною. Так, дев'ятий клас – Школа Святого Христа – був відповідником сучасного підготовчого класу, наступні чотири класи, а саме восьмий, сьомий, шостий і п'ятий, склали рівень початкової школи, й, зрештою, четвертий, третій, другий і останній, перший класи входили до структури школи другого ступеня. У початковій школі учні набували тих умінь, а саме читання, писання та рахування, опанування яких давало їм змогу знайти засіб сталого матеріального забезпечення, тобто роботу. Отже, після п'ятого класу піарської школи її учні вже могли йти працювати. Школа другого (вищого) рівня була розрахована на тих, хто міг собі дозволити продовжувати вчитися далі (див. табл. 1) [4, с. 139–140].

«Благочестиві школи» Йосифа де Каласанса дуже швидко стали популярними в Європі. Згідно з даними, наведеними польським дослідником Яцеком Тарашкевичем у монографії «Pierwsze stulecie Zakonu Pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642 – 1740)» (2015 р.), станом на 1642 р. (тобто на той рік, коли піари прибули до Польщі), їхній орден у низці міст Європи вже налічував 33-і монастирі й опікувався 38-ма школами. Зокрема, 5 осередків ордену піарів знаходилося на сусідніх із Польщею теренах Чехії та Моравії, творячи його окрему Німецьку провінцію [10, с. 18].

Ще впродовж 1619–1621 рр. Йосифом де Каласансом був розроблений статут ордену піарів. У ньому містилися чіткі приписи щодо ієрархічної структури ордену, отже, і діяльності орденських шкіл. Зокрема, до обов'язків провінціала ордену піарів входили: візитації шкіл, вирішення поточних справ їхнього функціонування, призначення вчителів, визначення місця їхньої праці або переміщення. У ґрунтовній студії польського дослідника Йосифа Лукашевича «Historia szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794» (1849 р.) функції провінціала були охарактеризовані так. По-перше, він мав стежити, щоб у всіх піарських школах був належний порядок. Ішлося як про навчальний процес, так і про «вправи духовні», що мали бути чітко узгодженими з релігійним вченням. По-друге, провінціал ордену піарів щороку повинен був

відвідувати всі навчальні осередки провінції, або, у разі надзвичайної ситуації, відряджати на місце досвідчених візитаторів. Принагідно зазначимо, що іноді інспектування діяльності певного освітнього закладу піарів призначав верховний генерал ордену; він же займався відбором кандидатів на посади візитаторів. Прибувши на місце, вони збирали докладну інформацію про те, чи всі ченці ордену належним чином виконують свої обов'язки; чи всі вчителі під час навчання і виховання молоді докладають належних зусиль; і, найголовніше – чи можна якимось новим способом викладати науки так, щоб вони давали кращий результат [5, с. 289–290]. Отже, ці настанови щодо завдань візитаторів дають підстави для твердження, що навчально-виховна система ченців ордену піарів не була консервативною, закостенілою, навпаки, вона була гнучкою, динамічною, оскільки орієнтувалася на перманентне коригування з метою пошуків оптимальних методів, прийомів, практик навчання.

На чолі кожного піарського колеґіуму або школи стояв ректор, а в менших осередках – суперіор. Ректор обирався терміном на три роки. Його безпосередніми обов'язками було керівництво школою, зокрема контроль за працею вчителів, їхніми переміщеннями або звільненнями, екзаменування прибулих до школи учнів і розміщення їх у класах відповідно до здібностей і підготовки, а також проведення двічі на рік, а то й щомісяця іспитів, за результатами яких кращі учні переводилися в наступні класи.

В урядуванні школою ректорові допомагав префект, посаду якого зазвичай обіймав професор риторики чи філософії. До його обов'язків належало: щоденне відвідування класів, відстеження навчального процесу, зарахування і відрахування учнів, призначення покарань, контроль за гуртожитком, опіка хворих, переведення учнів до наступних класів, а за необхідності, й залишення їх на повторний курс [10, с. 19].

За змістом і характером навчальної програми піарські освітні установи суттєво не відрізнялися від інших тогочасних орденських шкіл Римо-католицької церкви. Щоправда, у піарських школах не так жорстко регламентувався навчально-виховний процес, як, наприклад, у єзуїтських, де він зазвичай реалізувався в суворій відповідності до шкільного статуту (Ratio Studiorum). Його відмінність полягала також і в тому, що коли в інших орденських освітніх осередках у навчально-виховному процесі викладачі й учні послуговувалися виключно латиною, навіть під час перерв і розваг, а національні мови практично були під забороною, то у школах піарів саме вони були мовами викладання [6, с. 321]. На думку польських дослідників, до цього піари вдавалися для того, щоби прищепити своїм вихованцям патріотизм, а також

інтерес до суспільного життя [9, с. 162]. Показовим у цьому контексті є те, що тоді як протестант Ян Амос Коменський писав свої книги, присвячені викладанню польської мови, латиною, отці-піари підготували підручник із латинської граматики польською мовою [3].

Особливу роль у реалізації принципів освітньо-виховної програми Й. де Каласанса відігравав учитель, який у стінах піарської школи виконував водночас функції як наставника, так і вихователя. До нього висувалася вимога «<...> так викладати, щоб учні не із примусу, але з переконання брали активну участь у навчанні» [9, с. 166]. З огляду на це, кандидати на посаду вчителя піарського навчального закладу спочатку проходили жорсткий відбір, а потім – спеціальну педагогічну підготовку у вчительській семінарії, студіюючи теоретичні і практичні курси, необхідні для наступної викладацької діяльності. Найздібнішим із них уможлилювали продовження навчання за кордоном. Так, одним зі свідчень перманентного контролю за високим рівнем викладання в піарських школах, отже, і професіоналізму їхніх викладачів, стало відповідне рішення Генеральної капітули ордену від 1683 р., згідно з яким термін професорських студій для кандидатів на посади вчителів мав тривати чотири роки, під час яких вони опановували дворічний курс гуманістичних наук, а також дворічний курс філософії. Зазначимо, що на останньому майбутні вчителі проходили обов'язкову педагогічну практику, метою якої було виявлення їхніх педагогічних здібностей [7, с. 393].

Аналізуючи навчально-виховну методику піарських шкіл, польська дослідниця Беата Соболевська-Стрельчак пише про те, що «вчитель у благочестивій школі Каласанса повинен був бути не суддею чи тираном, але турботливим батьком, котрий своєю працею мав прищеплювати вихованцям любов до Бога і людей» [9, с. 165]. Порівнюючи педагогічні принципи єзуїтського та піарського шкільництва, вона дійшла висновку, що коли вчитель-єзуїт навчав своїх вихованців у суворій відповідності із принципами "Ratio Studiorum", то вчитель-піар був зорієнтований виконувати свою роботу на нетипових, як для того часу, педагогічних засадах, будучи впевненим, що повинен безмежно любити дітей, шанувати їхню гідність, обмежувати покарання, бути добрим прикладом для них [9, с. 165]. Як твердив польський дослідник Ян Буба, оригінальність навчально-виховної системи ордену піарів полягала також і в тому, що Йосифом де Каласансом не було створено спеціальних чітких «правил навчання», що дозволяло вчителям «експериментувати й адаптувати навчальні програми до потреб місця і часу» [2, с. 16]. Відтак, учитель у піарській школі мав можливість експериментувати із програмою навчання і коригувати її відповідно до потреб учнів.

Йосиф де Каласанс уважав, що вчитель повинен найбільше часу присвячувати тому учневі, якому бракує родинної уваги й опіки, а також тим, хто шукає товариства в середовищі «зіпсованих однолітків». Реалізуючи такий підхід на практиці, ченці ордену піарів діяли згідно з настановами свого засновника, який щодо цього писав: «Хороший вчитель приведе до покаяння і розпізнає порядну людину навіть у найгіршому учневі, якщо буде вміти в ньому бачити і розкривати кращі психічні риси, що притаманні кожному людському єству» [9, с. 165–166]. Саме тому, щоб «утихомирити» окремих порушників шкільних правил, створити їм додаткові стимули до морального росту та самовдосконалення, отцями-піарами був відпрацьований прийом, згідно з яким під час навчання їх садовили за одну лаву з тими вихованцями, які мали блискучі результати. Для порушників дисципліни саме вони були прикладом належної поведінки [9, с. 166].

Наголосимо на тому, що загалом в освітній практиці XV–XVI ст. тілесні покарання учнів були досить поширеним явищем. З огляду на це гуманістами доби Відродження була висунута ідея про необхідність обмеження до мінімуму тілесних покарань або їхнє застосування лише тоді, коли словесні зауваження не діяли. Саме цей тип педагогічного мислення, тобто гуманного підходу до учня, вповні поділяли піари, які фізичні покарання у своїх школах використовували лише в надзвичайних ситуаціях.

Висновки. Отже, в основі педагогічної системи Йосифа де Каласанса лежали раціональні та гуманістичні принципи, що тісно контамінувалися з релігійними. Найбільшим відкриттям Йосифа де Каласанса було переконання, що школа повинна бути обов'язковою та безкоштовною для всіх дітей. Водночас він стверджував, що навчання в ній варто розпочинати з наймолодшого віку. Заслугує на особливу увагу і той факт, що засновник ордену піарів ще в XVII ст. наголошував на необхідності індивідуального підходу вчителя-вихователя до кожного учня.

Йосиф де Каласанс постійно підкреслював, що оскільки кожен учень є унікальною особистістю, до нього треба підходити індивідуально, творчо застосовуючи власні навчальні методи до його можливостей і потреб. Цей підхід, що своїми витокami сягає античної доби, зокрема педагогічних поглядів Квінтіліана і Сенеки, в епоху Відродження набув нових сенсів і нового прочитання. Практика індивідуального підходу до учня в піарських освітніх закладах привела до того ефекту, що в них, на відміну від єзуїтських, в учнівському середовищі формувалася атмосфера доброзичливості та щирості.

По-друге, неабияку увагу піари приділяли відбору кандидатів на посади вчителів, а також їхній наступній ґрунтовній підготовці. Вони були переконані в тому, що саме від особистих якостей педа-

гога залежить якість навчання і виховання молодого покоління.

По-третє, у своїй педагогічній роботі піари робили наголос на тому, що, дбаючи про ґрунтовну базову освіту молоді, не можна занедбувати її виховного аспекту, зокрема сприяння становленню учня як громадянина-патріота. Це надзвичайно важливий аспект, актуальність якого підтверджується сьогоднішнім.

Отже, є підстави для твердження, що навчально-виховна система, запропонована 400 років тому ченцями римо-католицького чернечого ордену піарів та практикована ними, не є анахронічною, оскільки постулати, покладені в її основу, не втратили своєї актуальності й донині. На наше переконання, їхня реалізація в сучасному вітчизняному освітньому просторі не лише сприяла б його оптимізації, але й уможливила б виховання учня – гідної, самодостатньої, інтелектуальної, патріотичної особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Культура Нового времени. Идеалы и ценности новоевропейской культуры. URL: <http://ifreestore.net/5030/33/> (дата звернення: 25.08.2018).
2. Buba J. Założyciel pijarów – "znaki czasu". *Pijarzy w kulturze dawnej Polsk i: ludzie i zagadnienia : praca zbiorowa*. Kraków : Polska Prowincja XX Pijarów, 1982. S. 15–21.
3. Dydaktyka. Pedagogika Pijarska. *Polska Prowincja Zakonu Pijarów*. URL: http://www.pijarzy.pl/zalozyciel/pedagogika_pijarska/dydaktyka_d6858_pol.html (дата звернення: 12.08.2016).
4. López S. Dokumenty św. Józefa Kalasancjusza. Kraków : Polska Prowincja Zakonu Pijarów, Wydawnictwo eSPe, 2007. 410 s.
5. Łukaszewicz J. Historia szkół w Koronie w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794 : W 4 tomach. T. I. Poznań : Nakładem Księgarni Jana Konstantego Żupańskiego, 1849. 472 s.
6. Możdzen S. Historia wychowania do 1795. Kielce : Wydawnictwo Diecezjalne, 2005. 431 s.
7. Pitala A., ks. Pijarskie zakłady kształcenia nauczycieli w dawnej Polsce – profesoria. *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII – XIX wieku I* Pod red. nauk. Ireny Stasiewicz-Jasiukowej. Warszawa ; Kraków : Zakład Historii Nauk Społecznych Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN : Polska Prowincja Pijarów, 1993. S. 391–408.
8. Calasanz Joseph, Saint. Annuslubilaei Scholarum Piarum. URL: <http://scolopi.org/en/calasanz/> (дата звернення: 18.11.2015).
9. Sobolewska-Strzelczak B. Początki szkolnictwa Pijarskiego. Inspiracje dla współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. *Perspektiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*. 2013. № 2 (23). S. 159–168.
10. Taraszkiewicz J. Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642–1740). Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015. 362 s.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ

PROJECT TECHNOLOGY OF TEACHING AS A MEANS OF FORMATION Gnostic SKILLS OF A FUTURE CHEMISTRY TEACHER

У статті розкрито сутність і зміст поняття «проектна технологія навчання». Розглянуто проектну технологію як одну з форм інноваційних технологій навчання хімії та як засіб формування гностичних умінь майбутнього вчителя хімії. Доведено залежність ефективності професійного становлення майбутнього вчителя хімії від рівня сформованості його гностичних умінь. Визначено альтернативою традиційним методам навчання проектну технологію як одну з інноваційних технологій навчання, яка поєднує в собі теоретичні знання та практичну діяльність. Доведено важливість інтенсифікування підготовки здобувачів вищої освіти та набуття ними первинного професійного досвіду ще у стінах закладу вищої освіти задля ефективного подальшого використання ними проектних технологій навчання у професійній діяльності. Відзначено обов'язкову умову реалізації проектної технології – використання у практичній діяльності набутих знань, умінь, навичок, формування досвіду майбутньої професійної діяльності. Визначені основні вимоги до сучасного проекту. Обґрунтовано етапи виконання проекту та описано особливості використання проектної технології у методичній підготовці майбутнього вчителя хімії. Здійснено вибір тематики проектних завдань. Наведено приклад реалізації проекту з теми «Індикатори навколо нас» у вищій школі. Здійснено аналіз отриманих результатів проекту і визначено найкращий природний індикатор. Проаналізовано переваги проектної технології навчання. Доведено важливість практичної підготовки майбутнього вчителя хімії до реалізації проектної технології у професійній діяльності як одного з шляхів підвищення його професійної компетентності. Зазначено, що проектна технологія навчання хімії створює передумови для технологічного оновлення викладання навчального предмета в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: проект, метод проектів, проектна технологія навчання, засіб форму-

вання гностичних умінь, майбутній учитель хімії, учень.

The essence and content of the concept of "project technology of teaching chemistry" is disclosed in the article. Project technology is considered as one form of innovative teaching technologies and as a means of forming gnostic skills of a future chemistry teacher. The dependence of the effectiveness of professional formation of the future chemistry teacher on the level of formation of his gnostic skills is proved. Project technology was determined as the alternative to traditional teaching methods. It is one of the innovative learning technologies that combines theoretical knowledge and practical activity. The importance of intensifying the training of higher education applicants and gaining their primary professional experience in the walls of a higher education institution for effective further use of project-based learning technologies in professional activity has been proved. The obligatory condition for realization of the project technology is marked – the use in the practical activity of acquired knowledge, skills, abilities, formation of experience of future professional activity. The basic requirements for the modern project are defined. The stages of the project implementation are substantiated and the peculiarities of the use of project technology in the methodological preparation of the future chemistry teacher are described. The topic of the project tasks has been selected. An example of a project on the topic "Indicators around us" in high school is given. The results of the project were analyzed and the best natural indicator is identified. Advantages of the project training technology are analyzed. The importance of practical training of the future chemistry teacher for the implementation of project technology in professional activity as one of the ways to increase his professional competence has been proved. It is stated that the project technology of teaching chemistry creates prerequisites for technological updating of teaching of the subject in the institution of general secondary education.

Key words: project, method of project, project technology of teaching, means of forming gnostic skills, future chemistry teacher, student.

УДК 37.015:54

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-13>

Авдєєва О.Ю.,

аспірант кафедри педагогіки,
асистент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Науково-технічний прогрес кардинально змінив вимоги до рівня професійної підготовки та здатності застосовувати знання в сучасному освітньому просторі. В умовах новітнього закладу загальної середньої освіти вчитель має бути активним, творчим, адаптованим до швидких змін у системі освіти та конкурентоспроможним на ринку праці. Відповідно до нової редак-

ції проекту Стандарту вищої освіти України зі спеціальності 014.06 «Середня освіта (Хімія)» однією з ключових компетентностей майбутнього вчителя хімії є «здатність до проектування власної діяльності під час навчання хімії учнів середньої школи» [6]. Тому актуальною проблемою сучасної вищої педагогічної школи є модернізація методичної підготовки майбутнього вчителя хімії. Це забезпечить широке впровадження сучасних проектних технологій у власну навчальну та професійну діяльність

майбутнього вчителя хімії, набуття педагогічної майстерності, популяризації хімічної науки серед учнівської молоді, що якісно змінить освітній процес у закладі загальної середньої освіти.

Сучасна програма з хімії для закладів загальної середньої освіти передбачає обов'язкове застосування проєктної технології навчання як в аудиторній, так і в позааудиторній навчальній діяльності учнів. Тобто застосування методу проєктів стане запорукою реалізації інноватики та буде розглядатися як інноваційна форма роботи, сучасна технологія навчання. Таким чином, використання інноваційних технологій у закладі загальної середньої освіти забезпечить підвищення рівня методичної компетентності молодих учителів хімії (досвід роботи до 5 років) та підвищення інтересу учнів до вивчення абстрактного предмета.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проєктна технологія походить від «методу проєктів», який виник у 20-ті роки ХХ століття у Сполучених Штатах Америки. Термін «проєкт» у перекладі з латинської означає «кинутий уперед», а «метод проєктів» з грецької – «шлях, спосіб дослідження».

Ідеї проєктного навчання присвячувались роботи таких зарубіжних учених, як Дж. Айрінг, Дж. Дьюї, В.Х. Кілпатрик, А.Г. Папандреу та ін. Варто зазначити, що, крім Америки, «метод проєктів» широко застосовується в Англії, Бельгії, Німеччині тощо.

У вітчизняній педагогіці проблему використання проєктних технологій у навчанні досліджували І.Н. Бухтіярова, В.В. Гузеєв, Н.М. Загнибіда, Є.А. Крюкова, Є.С. Полат, І.Д. Чечель, С.Т. Шацький тощо. Особливості організації проєктної діяльності студентів закладів вищої освіти стали предметом досліджень таких українських учених, як: Т.Г. Веретенко, О.В. Зосименко, Н.В. Матяш, О.М. Пехота, Є.С. Полат, О.О. Фунтікова та ін. Деякі аспекти застосування проєктної технології у підготовці майбутнього вчителя хімії досліджувалися в роботах учених. Так, А.К. Грабовий досліджував педагогічне проєктування в контексті експериментально-методичної підготовки майбутнього вчителя хімії, а Н.І. Шиян розглядала проєктну технологію як засіб формування дослідницьких умінь студентів.

Проте проблема підготовки майбутнього вчителя хімії до використання проєктної технології у позакласній роботі є досі актуальною і потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розкриття особливостей використання проєктної технології як засобу формування гностичних умінь майбутнього вчителя хімії у ході реалізації підготовки до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні процеси, які відбуваються нині в системі освіти,

спрямовані на оновлення та вдосконалення її змісту. А це своєю чергою зумовлює зростання вимог до рівня професіоналізму майбутнього вчителя хімії та потребує оновлення змісту професійної підготовки. Натомість ефективність професійного становлення майбутнього вчителя хімії прямо залежить від рівня сформованості його гностичних умінь, набуття первинного практичного досвіду з реалізації гностичної діяльності у майбутній професії.

Альтернативою традиційним методам навчання стає використання проєктної технології (методу проєктів, проєктного навчання) як однієї з інноваційних технологій навчання, яка поєднує в собі теоретичні знання та практичну діяльність.

Спочатку метод проєктів називали «методом проблем», оскільки він походив від теорії розвиваючого навчання, проблемного навчання та ґрунтувався на провідній ролі самостійності, мислення та генеруванні оригінальних ідей.

На думку В.В. Гузеєва, проєкт – це «спеціально організований учителем і самостійно виконаний учнями комплекс дій, де вони можуть бути самостійними для прийняття рішень та відповідальними за свій вибір, результат праці створення творчого продукту» [2]. При цьому вчитель має бути не лише інформатором, а насамперед організатором, консультантом та керівником пізнавальної діяльності учнів, які розвивають свої здібності та творчий потенціал. Крім того, в проєкті Стандарту вищої освіти України [6] зі спеціальності 014.06 «Середня освіта (Хімія)» обов'язковою визначена компетентність випускника закладу вищої освіти – «здатність до комплексного планування, організації та здійснення навчальних проєктів, підготовки аналітичної звітної документації та презентацій». Тому, звичайно, оволодіння вміннями реалізовувати проєктну технологію в практичній навчальній діяльності має велике значення для професійної підготовки майбутнього вчителя хімії, оскільки озброює його здатністю компетентно та результативно застосовувати проєкт як один із провідних методів навчання.

Отже, важливим завданням вищої педагогічної школи є інтенсифікування підготовки здобувачів вищої освіти та набуття ними первинного професійного досвіду ще у стінах закладу вищої освіти задля ефективного подальшого використання ними проєктних технологій навчання у професійній діяльності.

На думку О.С. Полат, «в основі методу проєктів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання і орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення» [5, с. 66].

У своєму дослідженні Н.М. Загнибіда стверджує, що «одним із кращих прикладів формування та розвитку життєвих компетентностей учнів є про-

ектна методика. Саме цей метод стимулює природну допитливість та творчий потенціал» [3, с. 3].

У дослідженні О.С. Аліксійчук та В.В. Федорчук наголошено, що «особливо цінним у проєктній технології є те, що всі теоретичні знання, які отримує студент у процесі підготовки проєкту, він одразу реалізовує на практиці. Отже, проєкт стає і шляхом пізнання, і засобом організації педагогічного процесу» [1, с. 4].

Як зазначає Н.І. Шиян, проєктна технологія навчання є «особистісно-орієнтованою педагогічною технологією, в основі якої лежить розвиток пізнавальної активності, унікальності та самобутності кожного студента, його критичного і творчого мислення, пізнавальної самостійності, наполегливості, творчості, спрямованості на кінцевий результат, уміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, що дає змогу кожному студенту будувати власну освітню траєкторію» [7].

У нашому дослідженні будемо вважати проєктну технологію навчання хімії особистісно-зорієнтованою інноваційною освітньою технологією, яка спрямована на організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх мислення, творчості, самостійності, активності, креативності, винахідливості та стимулювання інтересу до здобуття нових компетентностей, навчання протягом життя через розв'язання конкретних проблем і завдань. Обов'язковою умовою реалізації такої технології є використання у практичній діяльності набутих знань, умінь, навичок, формування досвіду майбутньої професійної діяльності.

Оскільки хімія є однією з експериментальних наук природничої галузі, яка спрямована на формування наукового світогляду учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів та розкриття її значення в житті суспільства та кожної людини, зрозумілою є необхідність використання проєктної технології у її вивченні. Так, навчальною програмою з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів [4] передбачено в кожній темі обов'язкове створення учнями навчальних проєктів. Орієнтовні теми проєктних завдань наведені в програмі. Презентування їх результатів можливе як в урочний, так і в позаурочний час.

Варто зазначити, що метод проєктів завжди спрямований на самостійну дослідницьку роботу учнів (індивідуальну, парну, групову), а експеримент є провідним методом дослідження хімічної науки. Тому їх поєднання є необхідним і обов'язковим. Метод проєктів може бути використаний під час виконання домашнього хімічного експерименту із використанням речовин ужиткового характеру, що підвищує інтерес до вивчення хімії, створює позитивну мотивацію до навчання учнів і розкриває значення хімії у житті кожної людини. Такий експеримент може бути провідним, оскільки

потреба в ньому зазначена в навчальній програмі з хімії [4].

Натепер організація такого виду роботи є обов'язковим завданням кожного вчителя, тому в процесі практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності студенти мають набувати здатності до впровадження проєктної технології у навчальний процес з хімії. Так, майбутній учитель хімії має бути готовий до ролі організатора та керівника проєктної діяльності учнів з оволодіння ними основними теоретичними знаннями з хімії. Така діяльність учителя полягає в допомозі з вибором теми дослідження, його плануванням, висуненням гіпотези, підбором реагентів і посуду, консультування і спрямування учнів на досягнення результатів дослідження та їх пояснення.

На нашу думку, використання проєктів може стати основним видом пізнавальної діяльності студентів у закладі вищої освіти, що забезпечить формування експериментальних умінь і навичок, створення позитивної мотивації до навчання в цілому та набуття ними практичного досвіду. Проєктна технологія більше орієнтована на самостійну діяльність майбутніх учителів, їх індивідуальну, групову роботу, обмежену в часі, та передбачає отримання практичного результату. Виконання проєкту студентами – це творчий процес, який вони можуть виконувати як на лабораторних заняттях, так і у межах самостійної роботи.

Ми вважаємо, що якісний проєкт мусить відповідати таким вимогам:

- 1) тема проєкту має бути цікавою, актуальною та посиленою для студентів;
- 2) виконання має передбачати самостійне дослідження студентами;
- 3) результат мусить мати практичну значущість;
- 4) в ході реалізації необхідним є використання дослідницьких методів.

Робота над проєктом відбувається поетапно. Ми поділяємо думку Н.М. Загнибиди, що процес виконання проєктів має три взаємопов'язані етапи:

1. Організаційно-підготовчий (передпроєктний).
2. Дослідницько-пошуковий (виконання проєкту).
3. Підсумковий (презентація, оцінка проєктної діяльності) [3, с. 3–4].

Так, під час *організаційно-підготовчого етапу* відбувається обрання теми дослідження, яка цікава студентам; визначення мети і завдань проєкту, які будуть реалізовані; окреслення практичної значущості результатів для учасників проєкту; розподіл завдань між ними (якщо їх декілька).

Дослідницько-пошуковий етап передбачає пошук і збір необхідної інформації; розробку гіпотез дослідження; аналіз можливих варіантів вирішення проблеми; вибір оптимального варіанту здійснення проєктного завдання та співставлення його з гіпотезою дослідження; розробку поетапного плану дослідження; підготовку та проведення

експерименту; фіксування результатів і їх інтерпретацію; вибір форми та створення презентації результатів проєктного завдання.

На підсумковому етапі відбувається узагальнення результатів дослідження, їх аналіз і представлення широкому загалу з обговоренням результатів виконання проєктних завдань.

Нами досліджено, що проєктна технологія навчання збільшує ефективність та якість результатів навчання студентів. Так, на лабораторних заняттях із навчальної дисципліни «Використання інноваційних технологій у викладанні хімії» студенти IV курсу – майбутні вчителі хімії готувалися та створювали навчальні проєкти з хімії з подальшою презентацією власних результатів дослідження. Під час виконання проєктного завдання майбутні вчителі здобули вміння, навчилися формулювати мету, гіпотезу, завдання дослідження, здійснювати пошук та обробку необхідної інформації, планували етапи експериментальної роботи, опанували вміння аналізувати результати діяльності та презентувати їх, формулювали мотивовані висновки. Це дає змогу студентам позбутися формалізму знань, шаблонності дій, забезпечує розвиток творчості через активну, самостійну діяльність кожного. Крім того, виконання проєктних досліджень сприяє отриманню досвіду їх використання в майбутній професійній діяльності.

Вибір тематики проєктних завдань студенти здійснювали самостійно. Найпоширенішими серед них були: «Хімічні явища в природному довкіллі», «Природні індикатори», «Вирощування кристалів солей», «Виготовлення мила власними руками», «Хімічні речовини навколо нас», «Хімічні речовини у побуті», «Хімія-чарівниця» тощо. Так, наведено приклад проєкту з теми «Індикатори навколо нас».

Мета проєкту – дослідити природні індикатори та обрати той, з допомогою якого можна визначити кисле, нейтральне та лужне середовище.

Завдання проєкту:

1. Визначити, які природні речовини здатні змінювати забарвлення залежно від кислотності середовища.
2. Відібрати інформацію щодо рецепта виготовлення розчинів природних індикаторів.
3. Провести визначення зміни кольору в кислому середовищі (розчин столового оцту).
4. Провести визначення зміни кольору в лужному середовищі (розчин каустичної соди).
5. Порівняти яскравість зміни забарвлення обраних індикаторів.
6. Виокремити той індикатор, за допомогою якого можна визначити всі три середовища, оскільки помітна зміна забарвлення і в кислому, і в лужному середовищах дає змогу їх визначити.

Таблиця 1

Зміна забарвлення природних індикаторів у різних середовищах

Сировина для приготування індикатора	Природне забарвлення індикатора в нейтральному середовищі	Забарвлення індикатора в кислому середовищі (розчин столового оцту)	Забарвлення індикатора в лужному середовищі (розчин каустичної соди)
Настій чаю каркаде	Насичений червоний	Синій	Яскраво-червоний
Спиртова витяжка квітів синього ірису	Яскраво-синій	Червоний	Зелено-блакитний
Сік фіолетової цибулі	Світло-фіолетовий	Рожевий	Знебарвлений
Сік ягід чорниці	Темно-фіолетовий	Яскраво-червоний	Синьо-зелений
Сік ягід синього винограду	Синій	Фіолетовий	Темно-синій
Спиртовий розчин бриліантового зеленого	Зелений	Темно-зелений	Знебарвлений
Настій чорного чаю	Коричневий	Світло-коричневий	Темно-коричневий
Спиртова витяжка листя червонокочанної капусти	Синьо-фіолетовий	Малиновий	Зелений
Буряк	Червоний	Яскраво-червоний	Жовтий
Спиртова витяжка листя петрушки	Жовто-зелений	Жовтий	Коричневий
Сік вишні	Темно-червоний	Яскраво-червоний	Зелений
Сік чорної смородини	Бордовий	Червоний	Синьо-зелений
Сік гранату	Червоний	Світло-червоний	Синій
Сік горобини	Червоний	Малиновий	Рожевий
Кизил	Червоний	Помаранчевий	Бордовий
Ожина	Бордовий	Червоний	Фіолетовий
Пелюстки червоного тюльпана	Червоний	Рожевий	Світло-коричневий
Пелюстки червоної троянди	Рожевий	Бордовий	Яскраво-червоний
Пелюстки червоної пеларгонії	Червоний	Помаранчевий	Світло-коричневий
Пелюстки фіолетової петунії	Фіолетовий	Синій	Бордовий

Гіпотеза дослідження: якщо природний об'єкт має яскраве забарвлення та здатен забарвлювати розчин (перехід забарвлення в сік, настій, витяжку), то він може змінювати його залежно від кислотності середовища.

Практична значущість: кислотність природних об'єктів впливає на здоров'я людини. Так, люди з підвищеною кислотністю не мають вживати надлишок кислоти в їжу. Тому визначення кислотності розчинів, із якими контактує людина, є важливим і необхідним.

Проведення експерименту: було обрано двадцять природних об'єктів, які можуть бути використані як індикатори.

Участь у проєкті брали три студенти.

Результати експерименту (див. таблицю 1).

Студентами був проведений аналіз отриманих результатів і визначено, що найкращим природним індикатором є спиртова витяжка квітів синього ірису.

Після отримання результатів і презентації їх групі проводиться коротке обговорення зовнішньої привабливості та цікавості для учнів проведеного дослідження, а також доцільності його використання вчителем у навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти.

На нашу думку, переваги проєктної технології навчання хімії такі:

- вимагає пошуку та застосування нових знань, спираючись на попередні; сприяє тісному поєднанню теорії та практики;
- розвиває творчі здібності та логічне мислення;
- виробляє вміння спостерігати, аналізувати, досліджувати та узагальнювати;
- розвиває гностичні вміння експериментально-дослідницького характеру;
- привчає до планування свого дослідження;
- виробляє вміння діяти і приймати самостійні рішення;
- формує бажання і здатність самостійно вчитися.

Таким чином, застосування проєктної технології навчання до формування гностичних умінь майбутнього вчителя хімії забезпечує насамперед розвиток його пізнавальних, експериментальних, методичних умінь; формування професійної майстерності використання інноваційних технологій навчання. Адже це дає змогу перенести набуті

способи діяльності в подальшу практику майбутньої професії.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, розвиток сучасної системи освіти передбачає підготовку вчителя, який володіє не лише традиційними, а й інноваційними технологіями. Тому особливої уваги потребує практична підготовка майбутнього вчителя хімії до реалізації проєктної технології у професійній діяльності, що є одним зі шляхів підвищення його професійної компетентності. Саме це дає змогу вчителю реалізувати всі завдання, які стоять перед сучасною школою.

Ми вважаємо, що застосування проєктної технології навчання створює передумови для технологічного оновлення викладання навчальних предметів у закладі загальної середньої освіти та хімії, зокрема.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аліксійчук О.С. Проєктна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання» : навчально-методичний посібник / О.С. Аліксійчук, В.В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. 30 с.
2. Гузеев В.В. Метод проектов как развитие блока уроков. Образовательная технология: от приема до философии. Москва : Сентябрь, 1996. С. 79–86.
3. Загнибіда Н.М. Метод проєктів на уроках хімії. Тернопіль–Харків : Ранок, 2011. 128 с.
4. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, затвердженими наказом МОН України № 804 від 07.06.2017 р.). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
6. Проєкт стандарту вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>.
7. Шиян Н. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя хімії засобами проєктної технології. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ. 2011. Вип. LVII. С. 102–111.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІTHE ESSENCE AND THE STRUCTURE OF THE FUTURE
PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' READINESS
TO INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті висвітлено, що ключова роль у сучасному освітньому процесі закладів загальної середньої освіти належить діяльності вчителя фізичної культури, тому великого значення набуває модернізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Визначено, що дослідженню підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в закладах вищої освіти присвячено низку праць. Але невирішеною проблемою залишається визначення сутності і структури підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності. Метою статті є визначення сутності і структури підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності. Відповідно до зазначеної мети уточнено поняття «готовність майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності» як складне інтегроване особистісне утворення, яке полягає в оволодінні майбутніми вчителями фізичної культури знаннями інноваційних видів рухової активності, прийомами й методами їх виконання та використанні у професійній діяльності, забезпечує реалізацію інноваційної педагогічної діяльності та є підґрунтям для подальшої творчої самореалізації та професійного самовдосконалення. Визначено, що структура готовності майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності розглядається як сукупність взаємопов'язаних складників: теоретико-практичного (оволодіння знаннями інноваційних видів рухової активності та прийомами й методами їх виконання), методичного (оволодіння знаннями про технології навчання інноваційних видів рухової активності та прийомами й методами їх використання у професійній діяльності) та індивідуально-особистісного (наявність психологічних якостей, необхідних для вчителя фізичної культури щодо провадження інноваційної професійної діяльності та його подальшої творчої самореалізації і професійного самовдосконалення).

Ключові слова: майбутні учителі фізичної культури, інноваційна діяльність, структура готовності.

The article shows that the activities of physical education teacher plays key role in the modern educational process in institutions of general secondary education, so it is important to modernize the professional training of future physical education teachers in higher education institutions. It is determined that a number of scientific works are devoted to the research of future physical education and sports specialists' training in higher education institutions.

But the problem of the defining the essence and structure of the future physical education teachers' training for the innovative activity remains to be solved. The purpose of the article is to determine the essence and the structure of future physical education teachers' training for innovative professional activity.

Pursuant to the stated purpose, it has been clarified the meaning of "future physical education teachers' readiness to innovate professional activity" notion as a complex integrated personal formation, which consists in mastering the knowledge of innovative types of motor activity, techniques and methods of their usage in professional activity, and also ensures the implementation of innovative pedagogical activities and is the basis for further creative self-realization and professional self-improvement.

It has been determined that the structure of the future physical education teachers' readiness to innovative professional activity is considered as a set of interconnected components: theoretical and practical (mastering the knowledge of innovative types of motor activity and techniques and methods of their implementation), methodical (mastering the knowledge of the teaching technologies relating to the learning of innovative types of motor activity and techniques and methods of their usage in professional activity) and individual-personal (psychological qualities necessary for the physical education teacher in the process of innovative activities implementation and subsequent creative self-realization and professional self-improvement).

Key words: future physical education teacher, innovative activity, readiness structure.

УДК 378.147:[37.091.12.011.3-051:796]:001.895
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-14>

Балашов Д.І.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теорії
і методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ключова роль у сучасному освітньому процесі закладів загальної середньої освіти належить діяльності вчителя фізичної культури, котрий має досконало володіти фундаментальними і спеціальними знаннями й уміннями, практичними навичками, інноваційним мисленням, активно здійснювати організаційну і просвітницьку роботу в напрямі здорового способу життя. Тому з метою опанування студентами комплексом необхідних фахових компетентностей у галузі фізичної культури і спорту, формування в них таких професійних інтересів, мотивів і ціннісних орієнтацій, які ефек-

тивно спрямовують до інноваційної професійної діяльності, великого значення набуває модернізація професійної підготовки вчителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основні теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в закладах вищої освіти досліджували О. Ажиппо, П. Джуринський, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.

За визначенням Л. Сущенко, поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання» означає процес, що «характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчаль-

них закладів країни щодо надання особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці, самостійно організовуватиме фізичне виховання різних верств населення регіону й успішно працюватиме в усіх ланках спортивного руху» [10, с. 23].

У педагогічних дослідженнях Б. Шияна визначено, що одним із важливих складників професійної підготовки фахівців фізичної культури є формування їхніх педагогічних умінь і навичок. Ступінь оволодіння професійними навичками значною мірою визначає професійну компетентність педагога, його успіх в освітній діяльності та є одним із провідних критеріїв оцінки якості підготовки [8, с. 49–52].

І. Гринченко розглядає майбутнього учителя фізичної культури як особистість, яка вмотивовано здобуває кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня у процесі спеціально організованої освітньої діяльності в умовах упровадження сучасних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах для забезпечення в подальшій професійній діяльності здорового способу життя школярів [3, с. 103–107]. Відповідно, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури розглядається як процес, що відображає наукові і методичні заходи у закладах вищої освіти і спрямований на формування упродовж всього періоду навчання готовності студентів до професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти з урахуванням сучасних вимог до уроку фізичної культури.

Д. Мельничук характеризує фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі як процес становлення їх особистості, формування загальної і професійної культури, компетентності, які є фактором успішної діяльності шкільного учителя [5].

Отже, проведений аналіз поняття «професійна підготовка в галузі фізичної культури і спорту» виявив такі основні підходи до розуміння зазначеного поняття: процес забезпечення якісно нового рівня професійно орієнтованої підготовки у закладах вищої освіти; значущий компонент структури особистості та професійної діяльності майбутнього фахівця; інтегративна якісна характеристика фахівця, що є складною динамічною системою професійно важливих якостей особистості, які визначають успішність виконання професійних обов'язків.

На основі аналізу сучасних наукових джерел розглядаємо професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури як неперервний процес набуття студентами необхідного рівня компетентностей, розвиток професійно і соціально значущих якостей, формування ціннісних орієнтацій і первинного досвіду діяльності, що забезпечує готовність до виконання професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі для характеристики здатності людини до певної діяльності користуються поняттям «готовність».

М. Дьяченко, Л. Кандилович [4, с. 64] поняття «готовність» визначають як якісний показник саморегуляції особистості на фізіологічному, психологічному, соціальному рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини.

Д. Воронін розглядає професійну готовність «як інтегративне стійке утворення, що виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально нормативним рівнем суспільних відносин у системі функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність» [1, с. 24–25].

Готовність майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності характеризується вченими як цілісний прояв особистості, комплекс необхідних знань, умінь і здібностей, результат професійної освіти та виховання, соціальної зрілості особистості, а компонентами виділяють психологічну, науково-теоретичну, практичну, фізичну й психофізичну готовність [6, с. 245]. У роботі Д. Вороніна [1, с. 24–25] зазначено, що готовність учителів фізичного виховання до професійної діяльності є системним утворенням, яке характеризується психологічною, науково-теоретичною, практичною, фізичною та психофізіологічною готовністю.

У структурі готовності вчителя фізичного виховання до професійної діяльності Н. Степанченко виділяє такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний компонент характеризує спрямованість, мотиви, потреби в навчанні, ціннісні орієнтації вчителя; 2) когнітивно-педагогічний компонент охоплює знання предмета (фізичної культури), психолого-педагогічних і методичних засад його викладання, що становить інтелектуальну основу роботи вчителя; 3) конструювально-проектувальний компонент включає аналіз, синтез, цілепокладання, структурування, корекцію, контроль та аналіз перспектив вивчення різних дисциплін кожного з циклів підготовки вчителя фізичної культури; 4) організаційно-управлінський компонент готовності охоплює здатність і готовність учителя фізичної культури належним чином організувати освітній процес, управляти цим процесом і стежити за його ефективністю, вчасно виявляючи недоліки в організації фізичного виховання, виправляти їх; 5) операційно-технологічний компонент готовності вчителя фізичної культури характеризує психолого-педагогічні вміння та навички щодо викладання предмета «Фізична культура», що забезпечують послідовне й оптимальне розв'язання завдань фізичного виховання учнів; 6) аналітико-рефлексивний компонент компетентності вчителя фізичної культури характеризує самоусвідомлення, самоконтроль, самооцінку вчителя [9, с. 346].

Отже, професійна готовність учителя фізичної культури характеризується досить складним змістом та структурою, а професіограма вчителя фізичної культури включає: властивості та характеристику особистості вчителя; психолого-педагогічну, спеціальну та методичну підготовку; вимоги до професійної культури. Ці компоненти тісно взаємопов'язані й утворюють цілісну модель діяльності фахівця [2, с. 84–93].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідженню підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в закладах вищої освіти присвячено низку праць. Але не вирішеною проблемою залишається визначення сутності і структури підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності.

Метою статті є визначення сутності і структури підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз досліджень і публікацій показує, що підготовка майбутнього фахівця в педагогічному університеті є невід'ємним складником комплексного формування професійної готовності. Поняття «готовність майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності» розглядаємо як складне інтегроване особистісне утворення, що забезпечує поточну реалізацію інноваційної педагогічної діяльності, є підґрунтям для подальшої творчої самореалізації та професійного самовдосконалення і полягає в оволодінні спеціальними знаннями у галузі фізичної культури, знанням інноваційних видів рухової активності, прийомами й методами їх виконання й використання у професійній діяльності, відповідними уміннями та передбачає наявність відповідних психологічних якостей вчителя фізичної культури для використання інновацій.

Сутність готовності майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності проявляється у тріаді складників: теоретико-практичного, методичного та індивідуально-особистісного.

Беззаперечно, майбутній учитель фізичної культури має здобути фундаментальну підготовку у галузі фізичної культури і спорту. У фундаментальних працях з питань підготовки майбутніх учителів фізичної культури підкреслюється, що вивчення студентами закладів вищої освіти будь-якого курсу дисципліни має оптимально поєднуватися з потребами майбутньої професійної діяльності та забезпечувати підготовку компетентних кадрів. Отже, формування міцної системи знань з теоретичних основ галузі фізичної культури і спорту та навичок і вмінь їх застосування становить суть *теоретико-практичного складника*.

Для формування *методичного складника* готовності майбутнього вчителя фізичної культури

потрібно передбачити ґрунтовну методичну підготовку. Це передбачає необхідність забезпечити теоретичну й практичну підготовку студентів до інноваційної професійної діяльності з проведення занять із використанням сучасних видів рухової активності, прийомів і методів їх виконання у професійній діяльності, а також сприяння формуванню у студентів творчого світогляду та вихованню педагогічного мислення.

Методичний складник професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури містить одне з головних завдань вивчення дисциплін галузі фізичної культури і спорту та визначає якість майбутньої інноваційної професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Суттєве значення для ефективного формування основ професіоналізму вчителя фізичної культури має *індивідуально-особистісний складник* професійної готовності. Цей компонент реалізується через стиль діяльності, властивий конкретному вчителю фізичної культури. Серед пріоритетних якостей особистості педагога О. Мосіюк [6, с. 181–184] визначає «гнучкість та варіативність мислення, здатність долати стереотипи та приймати радикальні рішення, готовність до змін (інколи радикальних) у професійній діяльності, відкритість внутрішнього світу, цілеспрямованість, самостійність у вирішенні будь-яких питань, комунікативність, ініціативність та витримку». Індивідуально-особистісний складник реалізується також через індивідуальні педагогічні здібності майбутнього вчителя фізичної культури організовувати власний тренувальний процес.

Отже, структура готовності майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності розглядається нами як сукупність взаємопов'язаних складників: теоретико-практичного, методичного та індивідуально-особистісного. Інноваційна професійна діяльність майбутніх учителів фізичної культури можлива за умови різноманітності змісту, форм і засобів діяльності та водночас їх оптимального поєднання. Це потребує розробки моделі відповідної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності.

Висновки. На підставі аналізу понять «готовність до професійної діяльності», тенденцій розвитку поняття «готовність», що пов'язані з інноваційними парадигмами освіти, було уточнено поняття «готовність майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності» як складне інтегроване особистісне утворення, яке полягає в оволодінні майбутніми вчителями фізичної культури знаннями інноваційних видів рухової активності, прийомами й методами їх виконання та використання у професійній діяльності, забезпечує реалізацію інноваційної педагогічної діяльності та є підґрунтям для подальшої

творчої самореалізації та професійного самовдосконалення.

Структура готовності майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності розглядається нами як сукупність взаємопов'язаних складників: теоретико-практичного (оволодіння знаннями інноваційних видів рухової активності та прийомами й методами їх виконання), методичного (оволодіння знаннями про технології навчання інноваційних видів рухової активності та прийомами й методами їх використання у професійній діяльності) та індивідуально-особистісного (наявність психологічних якостей, необхідних для вчителя фізичної культури щодо провадження інноваційної професійної діяльності та його подальшої творчої самореалізації і професійного самовдосконалення).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронін Д. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. праць. 2011. № 2 (14). С. 24–25.
2. Гринченко І.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. Додаток 3. Т. VII. Тематичний випуск : *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ : Гнозис, 2011. С. 84–93.
3. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 64. С. 103–107.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
5. Мельничук Д., Бойко Д. Особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/9147/1/Статт.pdf>.
6. Мосіюк О. Модель інноваційного процесу педагога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 66. С. 181–184.
7. Окса М.М. Генеза вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті : монографія. Мелітополь : МДПУ, 2004. 313 с.
8. Сидорук А.В., Маковецька Н.В. Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (28), Issue: 55. С. 49–52.
9. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с.
10. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 46 с.

КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАCOMPONENTS AND CRITERIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва – формуванню професійної компетентності. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «професійна компетентність учителя музичного мистецтва, викладача вищої школи, майбутнього викладача музичного мистецтва». Основна увага зосереджується на специфічних особливостях магістерської підготовки викладачів мистецького профілю на основі компетентнісного підходу. На основі аналізу наукових джерел з урахуванням особливостей музично-педагогічної діяльності, специфіки підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у статті визначено сутність поняття «професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва», яке розуміється як інтегративна особистісно-професійна якість, що передбачає здатність магістранта до ефективної музично-педагогічної, науково-дослідної, виконавської, організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та мистецтвознавчої діяльності в умовах динамічних змін, яка відображає результат його професійної підготовки, рівень сформованості якостей та здібностей особистості, ціннісних і мотиваційних установок, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності у вищій школі. Висвітлюються структурні компоненти професійної компетентності магістра музичного мистецтва (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, регулятивно-рефлексивний), що розкривають загальні та фахові компетентності (методологічну психолого-педагогічну, методичну, дослідницьку, музикознавчу та музично-виконавську).

Визначено такі критерії професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва, як: мотиваційно-цільовий (відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту структури професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва), пізнавально-пошуковий (характеризує стан сформованості когнітивного компонента), діялісно-креативний (відповідає діялісному компоненту), прогностично-рефлексивний (відповідає регулятивно-рефлексивному компоненту) та показники досліджуваного явища.

Ключові слова: професійна компетентність, магістратура, викладач музичного мистецтва, професійна підготовка.

The article is devoted to one of the current problems of training future teachers of musical art – the formation of professional competence. In particular, the essence of such concepts as the professional competence of a teacher of musical art, a teacher of higher education, and a future teacher of musical art is revealed. The main attention is focused on the specific features of the master's training of art teachers. Based on an analysis of scientific sources, taking into account the peculiarities of musical and pedagogical activity, the specifics of training higher education teachers in a magistracy, the article defines the essence of the concept "professional competence of a future teacher of musical art", which is understood as an integrative personal and professional quality, which implies the ability of a graduate student to an effective musical-pedagogical, research, performing, organizational and managerial, cult but educational and art activities in the face of dynamic changes, which reflects the result of his professional training, the level of formation of personality qualities and abilities, value and motivational attitudes, knowledge, abilities, skills and experience in higher education. The structural components, professional competencies of the master are highlighted musical art (motivational-value, cognitive, activity-oriented, regulatory-reflexive), revealing general and professional competencies (methodological, psychological and pedagogical, methodical, research, musicological and musical performance).

The criterions for the professional competence of future teachers of musical art are defined: motivational-targeted (corresponds to the motivational-value component of the structure of professional competence of future teachers of musical art), cognitive-search (characterizes the state of formation of the cognitive component), activity-creative (corresponds to the activity component), prognostic-reflective criteria (corresponds to the regulatory-reflective component) and will show the phenomenon under study.

Key words: professional competence, competence, master's program, music teacher, professional training.

УДК 378.011.3-051:78

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-15>

Білостоцька О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні модернізаційні процеси у вітчизняній освіті, пов'язані з вибором європейського вектору розвитку, впровадженням гуманістичних пріоритетів, опорою на національні засади розвитку освіти, вимагають переорієнтації професійної підготовки викладачів вищої школи на компетентнісно-орієнтовану систему освіти, що відповідає вимогам Концепції розвитку освіти до 2025 року і Стратегії реформування вищої освіти до 2020 року. Пріоритетність формування компетентного викладача музичного мистецтва в

умовах магістратури зумовлена: запитами ринку праці щодо особистості вчителя мистецьких дисциплін; розвитком ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема інституту магістратури, та створенням ефективних умов у процесі професійної підготовки магістрів мистецького профілю для формування їх професійної компетентності, яка є інтегруючою здатністю особистості й вбирає в себе результати навчання, виховання та розвитку: знання, вміння, навички, особистісні якості, що є передумовою ефективності професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури обґрунтовують В. Андрущенко, Н. Батечко, В. Берека, В. Бобрицька, В. Бондар, С. Вітвицька, В. Воротняк, Н. Гузій, О. Гура, І. Драч, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Ковальчук, Ю. Кравченко, О. Момот, О. Проценко, Л. Султанова, Т. Шестакова.

Проблема формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва та процес його фахової підготовки є предметом дослідницької уваги О. Апраксіної, Л. Арчажнікової, О. Боблієнко, Т. Бодрової, Є. Валіт, Ван Юе, Л. Василенко, Н. Гузій, А. Козир, Л. Масол, С. Мельничука, М. Михаськової, М. Моїсєєвої, Н. Мурованої, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Пастушенко, Е. Печерської, І. Полубояриної, Є. Проворової, Л. Пушкар, О. Ребрової, О. Ростовського, Р. Савченко, Я. Сверлюк, С. Світайло, О. Хижної, Н. Цюлюпи, Цзян Хепін, Ши Цзюнь-Бо, О. Щолокової, В. Шульгіної. Окремі аспекти професійної підготовки магістрів музичного мистецтва на основі компетентнісного підходу досліджують Л. Беземчук, Т. Бодрова, О. Єременко, В. Лісовий, Л. Пастушенко, Г. Степанова.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу виявити, що у педагогічній науці немає чіткого концептуального визначення й усвідомлення специфіки та сутності професійної компетентності викладача музичного мистецтва, її відмінності від професійної компетентності вчителя музики; умови формування професійної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва не були предметом цілісного наукового дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні специфічної сутності професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва та умов її формування у процесі навчання у магістратурі.

Для досягнення поставленої мети у статті визначено такі завдання: теоретичний аналіз сутності професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва; визначення структурних компонентів зазначеного поняття; виявлення проблем та недоліків у процесі формування професійної компетентності викладачів мистецького профілю в умовах магістратури; обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності магістрантів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається у психолого-педагогічних та мистецтвознавчих дослідженнях як: складне структуроване утворення, здатність фахівця діяти у професійній ситуації невизначеності (Н. Юдзіонюк) [13]; складна багаторівнева характеристика особистості фахівця мистецької спеціальності (Т. Руденька) [9]; сис-

темна, інтегрована якість, здатність усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті навколишньої дійсності, засвоювати й розуміти основні закономірності, жанрово-стильові особливості, володіти засобами художньо-виконавського втілення (О. Горбенко) [4]; інтегративна особистісна якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системного взаємозв'язку загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій (Р. Савченко) [10]; здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва у відповідності до суспільних вимог та цінностей (М. Михаська) [6]; здатність студента на основі фахових знань до володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач та професійно-виконавської майстерності, до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно-зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії (О. Боблієнко) [2].

Узагальнення підходів до визначення сутності поняття професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, урахування особливостей мистецько-педагогічної діяльності, що характеризуються наявністю художньо-творчих та виконавських форм практичної роботи, дає змогу визначити зазначений педагогічний феномен як складне багатоконпонентне утворення, яке ґрунтується на здатності до мистецько-педагогічної діяльності на основі комплексу фахових знань, умінь, здібностей, психолого-педагогічного та виконавського досвіду, що забезпечують певний результат.

Специфіку професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури на основі компетентнісного підходу досліджують А. Балюк, Н. Батечко, С. Вітвицька, О. Гура, І. Драч, О. Ємчик, І. Княжева, І. Козинець, О. Ковальчук, В. Кравченко, О. Макаренко, О. Момот, Ю. Сечук, С. Ящук.

У цій роботі ми спираємось на дослідження О. Гури [5], у якому психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ визначена як особистісно-професійна системна якість педагога, що забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію (самопідготовку й самореалізацію) відповідно до вимог професійної діяльності у ВНЗ та виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. У роботі дослідника зазначений феномен представлений, з одного боку, змістовими характеристиками: діяльнісними (професійні знання, вміння, навички) та особистісними (властивості, здібності й якості) компонентами, з іншого – механізмами і процесами їх узагальнення та прояву.

Аналіз наукових джерел, урахування особливостей музично-педагогічної діяльності, специфіки

підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури дали змогу визначити сутність поняття «професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва», яке ми розуміємо як інтегративну особистісно-професійну якість, що передбачає здатність магістранта до ефективної музично-педагогічної, науково-дослідної, виконавської, організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та мистецтвознавчої діяльності в умовах динамічних змін, яка відображає результат його професійної підготовки, рівень сформованості якостей та здібностей особистості, ціннісних і мотиваційних установок, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності у вищій школі.

У психолого-педагогічній та мистецькій літературі відсутній єдиний погляд на структуру професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. Так, учені виділяють такі компоненти, як: когнітивний, практично-творчий та ціннісно-орієнтаційний (М. Михаська) [6]; мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-креативний (Л. Пастушенко) [7]; мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та креативно-рефлексивний (Н. Юдзіонок) [13]; ціннісно-мотиваційний, методично-когнітивний, особистісно-діяльнісний, регулятивно-рефлексивний (Ван Юе) [3]; соціально-перцептивний, мотиваційно-емоційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний компонент, рефлексивно-оцінний (Т. Руденька) [9]; пізнавально-оцінний; інтерпретаційно-творчий; педагогічно-проективний (Ши Цзюнь-Бо) [12]; когнітивний, професійно-виконавський, креативний, емоційно-рефлексивний (О. Боблієнко) [2].

Узагальнення поглядів учених дало змогу обґрунтувати структуру професійної компетентності магістра музичного мистецтва, що представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, регулятивно-рефлексивним компонентами.

Мотиваційно-ціннісний компонент є системоутворювальним, оскільки є провідною умовою професійного самовдосконалення магістранта, характеризується системою цінностей, потреб, мотивів, особистісних смислів, смаків, ідеалів і соціальних установок майбутнього викладача.

Когнітивний компонент включає методологічні знання – знання підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентів мистецьких спеціальностей; теоретичні, технологічні, психолого-педагогічні, методичні, музикознавчі знання, що є основою адаптації в професійному середовищі, орієнтиром у педагогічних ситуаціях, підґрунтям для педагогічного та музично-виконавського саморозвитку; знання інформаційних, у тому числі музично-комп'ютерних технологій, професійне педагогічне мислення, що характеризується такими ознаками, як: креативність, гнучкість,

критичність, системність, мобільність, оперативність.

Діяльнісний компонент є сукупністю фахових умінь і навичок музично-освітньої, професійно-педагогічної, музично-виконавської, мистецтвознавчої, культурно-просвітницької та дослідницької діяльності на основі розвинених здібностей і якостей особистості магістранта мистецького напрямку. Серед професійних умінь майбутнього викладача музичного мистецтва виокремлюють: гностичні, організаційні, діагностичні, дослідницькі, проєктні, конструктивні, управлінські, інформаційні, організаторські, комунікативні, рефлексивні, виховні та музично-педагогічні (диригентсько-хорові, вокальні, інструментально-виконавські, інтерпретаційні, артистичні).

Регулятивно-рефлексивний компонент характеризує здатність магістрантів до осмислення, самоаналізу, самооцінки та корекції власної професійно-педагогічної та музично-виконавської діяльності. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних та професійних досягнень, пошуку особистісних змістів у професійній комунікації та інтерпретації творів музичного мистецтва.

Аналіз змістової структури професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва дав змогу обґрунтувати критерії зазначених компонентів.

Вітчизняні учені виокремлюють такі критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики, як: мотиваційний; когнітивно-пізнавальний; діяльнісно-креативний (Л. Пастушенко) [7]; когнітивний, професійно-виконавський, креативний та емоційно-рефлексивний (О. Боблієнко) [2]; художньо-культурологічний, виконавсько-творчий, педагогічно-фаховий (Ши Цзюнь-Бо) [12]; мотиваційно-цільовий, інформативно-методичний, операційно-моделюючий, системно-діяльнісний (Ван Юе) [3]; когнітивний; мотиваційний; ціннісний; комунікативний (І. Полубоярина) [8]; аксіологічний, змістовно-процесуальний, герменевтично-творчий (Н. Юдзіонок) [13]; інформаційно-теоретичний, аналітично-оцінювальний, виконавсько-педагогічний (С. Світайло) [11].

Н. Батечко визначено критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи (мотиваційний, особистісно-професійний, змістовно-результативний, процесуально-діяльнісний, інформаційний, неперервного самовдосконалення) [1].

На основі аналізу наукових джерел та з урахуванням структурних компонентів визначено такі критерії професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва, як: мотиваційно-цільовий (відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту структури професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва), піз-

навальньо-пошуковий (характеризує стан сформованості когнітивного компонента), діяльнісно-креативний (відповідає діяльнісному компоненту), прогностично-рефлексивний (відповідає регулятивно-рефлексивному компоненту).

Мотиваційно-цільовий критерій (відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту структури професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва) виражає сформованість ціннісно-мотиваційної сфери, яка характеризується спрямованістю на музично-педагогічну діяльність, передбачає розвиненість художніх потреб, мотивів та інтересів магістрантів; усвідомлення і прийняття соціально визнаних норм і естетичних цінностей як орієнтирів мистецько-педагогічної та музично-виконавської діяльності; виявляє особистісне ставлення до педагогічної професії; орієнтованість на науково-дослідну діяльність, рівень мотивації до професійного саморозвитку та самоосвіти протягом життя.

Мотиваційно-цільовий критерій включає в себе такі показники, як: сформованість позитивної професійної мотивації, сформованість стійкого інтересу до музично-педагогічної діяльності; осмислення цінності педагогічних та мистецтвознавчих знань та умінь; прагнення до вдосконалення професійних знань та умінь; рівень розвитку професійної свідомості.

Пізнавально-пошуковий критерій (характеризує стан сформованості когнітивного компонента у структурі професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва) передбачає ступінь теоретичної обізнаності, під якою розуміється сукупність методологічних, психолого-педагогічних, технологічних, дослідницьких, методичних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних та музично-виконавських знань; сформованість професійного педагогічного мислення, ступінь сформованості пізнавальної самостійності та здатність керувати власною інтелектуальною діяльністю; здатність синтезувати знання і використовувати їх у освітньому процесі та у процесі самовдосконалення. Теоретична обізнаність створює основу для оволодіння майбутнім викладачем способами професійної діяльності.

Показниками такого критерію є ґрунтовність, системність та дієвість знань, володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач; освіченість та ерудованість у сфері різних мистецтв, розвиненість художньо-асоціативного фонду.

Діяльнісно-креативний критерій (відповідає діяльнісному компоненту структури професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва) відображає характер досвіду мистецько-педагогічної діяльності, який виступає основою реалізації здібностей і умінь, розкриває практичний аспект діяльності викладача мистецьких дисциплін, здатність до творчого опрацювання

музичних творів; здатність до вирішення педагогічних, виконавських та науково-дослідних завдань, здатність до діагностики умов освітнього процесу, прогнозування труднощів і досягнень та розробки на цій основі оптимального алгоритму дій, ефективного вибору форм і засобів презентації мистецької інформації.

Цей критерій характеризується такими показниками, як: сформованість професійно-педагогічних умінь (гностичних, організаційних, діагностичних, дослідницьких, проектних, конструктивних, управлінських, інформаційних, організаторських, комунікативних, рефлексивних, виховних), сформованість музично-фахових умінь (диригентсько-хорових, вокальних, інструментально-виконавських, інтерпретаційних, артистичних), універсальні якості творчої особистості, розвиненість сценічно-виконавської сфери (здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання твору, обсяг активного фонду методів і прийомів звукового втілення музичного образу).

Прогностично-рефлексивний критерій (відповідає регулятивно-рефлексивному компоненту) виступає як критичний регулятор професійної мистецької діяльності, яка включає готовність здійснювати аналітичні операції, розвиток самосприйняття, самопізнання, самокорекції, самооцінки та критичності суджень; здатність магістрантів до виявлення перспектив і цілей особистого професійного та мистецького розвитку, перспективного планування педагогічної, виконавської та дослідницької діяльності.

Показниками зазначеного критерію є самостійність та критичність судження, адекватність та об'єктивність самооцінки професійних якостей, можливостей, мистецьких здібностей та здатність до зіставлення їх з нормативними вимогами; здатність до самоаналізу в професійних та особистих ситуаціях; володіння широким спектром засобів самодіагностики й саморозвитку; здатність диференціювати чинники досягнень та недоліків, вміння передбачати результати своєї діяльності, виконавська рефлексія.

Висновки. Отже, на основі проведеного аналізу визначено поняття «професійна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва» як інтегративну особистісно-професійну якість, що передбачає здатність магістранта до ефективної музично-педагогічної, науково-дослідної, виконавської, організаційно-управлінської, культурно-просвітницької та мистецтвознавчої діяльності в умовах динамічних змін, яка відображає результат його професійної підготовки, рівень сформованості якостей та здібностей особистості, ціннісних і мотиваційних установок, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності у вищій школі. Обґрунтовано структурні компоненти професійної компетентності магістра

музичного мистецтва (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, регулятивно-рефлексивний), що розкривають загальні та фахові компетентності (методологічну психолого-педагогічну, методичну, дослідницьку, музикознавчу та музично-виконавську). Визначено критерії професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва: мотиваційно-цільовий, пізнавально-пошуковий, діялісно-креативний, прогностично-рефлексивний критерії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної компетентності магістрів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батечко Н.Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 707 с.
2. Боблієнко О.П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 258 с.
3. Ван Юе. Формування медичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 23 с.
4. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2010. 24 с.
5. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 38 с.
6. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.
7. Пастушенко Л.А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 253 с.
8. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 20 с.
9. Руденька Т.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 237 с.
10. Савченко Р.А. 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.
11. Світайло С.В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 200 с.
12. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.
13. Юдзіонок Н.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 21 с.

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ РОЗВИТКУ

FEATURE OF DEVELOPMENT AESTHETIC CULTURE OF A FUTURE MUSIC TEACHER

У статті досліджено проблему розвитку естетичної культури майбутнього вчителя музики.

Актуальність проблеми визначається розвитком національної системи освіти в Україні, що потребує вдосконалення наявних форм і методів професійної підготовки педагогічних кадрів, тому перед навчальними закладами стоять вимоги у забезпеченні пріоритету розвитку культури учнівської та студентської молоді. У цьому зв'язку пошук нових теоретичних та практичних підходів до функціонування мистецького напрямку має незаперечне значення для успішного вирішення визначених завдань.

Серед засобів мистецької підготовки суттєва роль належить музиці, яка, впливаючи на механізми розвитку естетичної культури майбутнього фахівця, сприяє збагаченню його духовного світу. Водночас інтенсифікація естетичного фактора стала необхідною для більшості навчальних предметів, а також у творчій практиці майбутнього вчителя музики.

У статті проаналізовано філософську, психолого-педагогічну, мистецтвознавчу літературу з проблеми дослідження, розкрито класифікації ознак естетичної культури вчителя, розглянуто сутність педагогічної творчості, конкретизовано поняття «естетична культура вчителя». Встановлено, що у багатоаспектних дослідженнях науковців естетична культура вчителя являє собою специфічний соціальний феномен, є інтегрованим явищем зі складною структурою, який немислимий без навичок творчого підходу до навчання і виховання.

Таким чином, ефективність розвитку естетичної культури студентів мистецького напрямку забезпечується за умов розширення підходів на основі естетико-творчого самовираження, позитивної творчої установки, поєднання інтенсивних та екстенсивних шляхів оцінювання музичних творів, використання накопиченого тезаурусу теоретичних та історичних знань у музикознавчій площині.

Ключові слова: естетична культура, майбутній учитель музики, мистецький напрям, музично-творча діяльність, творчий підхід.

In this article the problem of aesthetic culture development of a future music teacher is researched.

Relevance and importance of the problems connected with a development of educational system in Ukraine, which needs an improvement of existing forms and methods of professional preparation of pedagogical staff. That is why educational establishments should provide the proper culture development of pupils and students. In this case the search of new theoretical and practical approaches to the functioning of art direction has a very important meaning for solving certain tasks.

Among the means of artistic preparation the crucial role belongs to music, which influences on the development of aesthetic culture of the future specialist and enriches his inner world. At the same time, the intensification of aesthetic factor becomes essential for the majority of subjects.

In the article the philosophical, psychological and pedagogical and art literature on the problem of research is analyzed, the classification of the characteristics of the aesthetic culture of the teacher is revealed, essence of pedagogical creativity is considered, the notion of "aesthetic culture of teacher" is specified.

In many researches of scientists, the aesthetic culture of teacher is a specific, integrated phenomenon with a complex structure, which is impossible without creative approach to studying and upbringing.

In such way, the efficiency of development aesthetic culture of students of an art direction is provided under conditions of expansion the approaches on the base of aesthetic and creative expression, positive attitude, combination of intensive and extensive ways of evaluation of musical works, using of theoretical thesaurus and historical knowledge in musicology.

Key words: aesthetic culture, future music teacher, aesthetic direction, musical and creative activity, creative approach.

УДК 378.015.31:7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-16>

Брилін Б.А.,

докт. пед. наук,
професор кафедри музикознавства,
інструментальної підготовки
та хореографії
Вінницького державного педагогічного
університету
імені Михайла Коцюбинського

Бриліна В.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мистецької підготовки
Вінницького державного педагогічного
університету
імені Михайла Коцюбинського

Гаврилюк О.А.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри теорії та методики
музичного виховання
КЗ вищої освіти «Вінницький
гуманітарно-педагогічний коледж»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі національна система освіти в Україні потребує вдосконалення наявних форм і методів професійної підготовки педагогічних кадрів. У Законі України «Про освіту» відзначається, що навчальним закладам необхідно забезпечити пріоритет розвитку учнівської та студентської молоді. У цьому зв'язку пошук нових теоретичних та практичних підходів до функціонування мистецького напрямку має незаперечне значення для успішного вирішення визначених завдань. Актуальним натеper є уточнення ролі естетизації музичної творчої діяльності майбутнього вчителя мистецтв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні естетичні основи культурного розвитку особистості розглядаються у філософських працях Ю. Афанасьєва, І. Зязюна, Л. Когана, В. Кудіна, В. Мазепи, Л. Левчук, В. Передерія. У мистецтвознавчій літературі висвітлюються історіографія, теорія і методи творчості, визначається коло проблем, які стосуються її значущості в естетичному становленні особистості (О. Верещагіна, Т. Мартинюк, П. Круль, М. Черепанін та інші).

Аналіз наукової літератури психолого-педагогічного напрямку розкриває цілі та інтерпретаційні системи формування творчої особистості засобами музичного мистецтва (О. Андрейко,

В. Лабунець, Н. Мозгальова, Р. Савченко, Г. Тарасенко, В. Тушева). Системоутворюючим фактором фахової майстерності І. Зязюн визначав рефлексивну культуру, яка в цілому є сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення [5, с. 201–202].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми дидактичних аспектів креативної діяльності потребують висвітлення питання розвитку естетичної культури засобами музичної творчості. Інтенсифікація естетичного фактора є необхідною для більшості навчальних предметів, а також у творчій практиці майбутнього вчителя музики.

Метою статті є узагальнення, упорядкування та вивчення різних аспектів впливу на розвиток естетичної культури студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Серед засобів мистецької підготовки суттєва роль належить музиці, яка, впливаючи на механізми розвитку естетичної культури майбутнього фахівця, сприяє збагаченню його духовного світу. Сам процес розвитку естетичної культури включає аспекти особистісного прояву здатності до генерування художніх ідей, варіантів і способів їх експериментування. Генеза естетичної культури проявляється також у психологічному контексті як увага, сприймання, уява, пам'ять та у різних емоційно-мотиваційних сферах творчої діяльності.

Професійна готовність майбутнього вчителя мистецтв потребує здатності до творчої самореалізації, адекватного оцінювання результатів музичної творчості, застосування способів і методів дидактичного удосконалення. Саме фахова майстерність учителя залежить від того, наскільки він здатний розвивати, реалізовувати власну творчу і виховувати творчу культуру учнівської молоді. Музична творчість, її багатомірність стилів, модифікацій, напрямів є результатом художнього самовираження. При цьому важливою є цілеспрямована педагогічна корекція як тимчасових, так і постійних музичних запитів та потреб, у формуванні яких першорядне місце посідають художньо значущі твори, що забезпечать повноцінний процес розвитку культури студентів.

Основу творчого потенціалу студентів становить стійка оціночна вибірковість, оригінальність пошуків і творчого прогнозування. Природженими передумовами творчості є розвиток здібностей та естетичної свідомості, які розвиваються в процесі діяльності і залежать від розвитку естетичного смаку, потреб, інтересів, ідеалів. Між ними є взаємозв'язок, який включає різноманітні пізнавальні та емоційні властивості (естетичні реакції, музичні враження, здатність емоційно відгукуватись на художні твори тощо).

У ціннісно-орієнтаційному відношенні враховується індивідуальний підхід, тобто різноманітність оцінок музичних творів, що зумовлена інтересами до того чи іншого твору, певного музичного стилю, жанру, а також рівнем естетичної культури, що дає змогу орієнтуватися у змісті всієї багатоманітності художніх засобів виразності.

Педагогічне управління процесом музично-творчої діяльності студентів забезпечується динамічною системою взаємодії емоційних, інтелектуальних, творчих процесів, які формують їх власний тезаурус, і ефективно досягається за умов активізації пізнавальної творчості, націленої на гармонійний розвиток компонентів естетичної культури, яка розглядається як складова частина загальної культури і відображає її активність, спрямовану на мистецьке вдосконалення.

Компетенцією естетичної культури вчителя деякі вчені (Г. Васянович, М. Верб, Я. Сопіна, Г. Тарасенко) вважають теоретичну і практичну підготовленість учителя до естетичного виховання; вміння вносити естетичний початок у педагогічний процес, які забезпечують високий рівень естетичного виховання учнів, потребу в систематичному самовихованні і самоосвіті. У класифікації ознак естетичної культури вчителя, розробленої Л. Дементьєвою, виділяється три групи ознак. До першої групи автор відносить систему теоретичних знань з естетики, естетичного виховання, теорії та історії мистецтва. До другої – естетику поведінки, спілкування, культуру мови і зовнішній вигляд. Третя група включає компоненти естетичної свідомості особистості: розвинуте естетичне сприйняття, естетичні почуття, смаки, інтереси, потреби, погляди, ідеали [2, с. 55].

На думку Н. Крилової, показниками педагогічної культури можуть слугувати різнобічні естетичні знання та інтереси, ідейно-естетична позиція, які дають змогу вчителю глибоко оцінювати важливість розвитку естетичних потреб школярів, їх здатність аргументовано аналізувати художні явища, потребу в естетичній самоосвіті [6, с. 120].

Заслужують на увагу дослідження, в яких розглядається сутність педагогічної творчості. Так, О. Сисоєва відзначає, що кредо естетичної культури майбутнього вчителя полягає в тому, щоб він постійно відчував творче переживання, задоволення від зробленої роботи, а це торкається емоційної частини педагогічної творчості. Із цього витікає, що для здійснення навчального процесу вчителю необхідна розвинута емоційна культура, тобто ті якості, які становлять структуру естетичної культури вчителя. В естетиці культури вона виділяє цілу низку важливих компонентів, серед яких – створення життєрадісного, добродушного настрою в колективі, формування культури почуттів [8, с. 6].

Отже, сучасному вчителю мистецьких спеціальностей мають бути притаманні основні якості есте-

тично розвинутої людини, здатної орієнтуватися в художніх цінностях і використовувати свій естетичний арсенал в усіх сферах творчої діяльності.

Натепер у педагогічній науці склались різні теоретичні підходи до визначення поняття «естетична культура вчителя», його змісту і структури. Вчені зазначають, що в структурі естетичної культури вчителя можна виділити: художньо-естетичний кругозір, естетичне сприйняття, естетичний смак, ідеал, художню уяву, естетику поведінки, зовнішній вигляд і культуру мови.

Наприклад, Д. Джола надає визначення естетичної культури з філософської позиції, виокремлюючи естетичну культуру вчителя як певний рівень сформованості естетичного ставлення до світу, в тому числі до своєї праці, що забезпечують йому задоволення естетичної потреби, отримання від неї духовної насолоди – невід'ємної складової частини людського щастя. У цьому полягає загальнопедагогічна функція естетичної вихованості: формування естетичної культури впливає на інші види виховання і самовиховання, тим самим сприяє всебічному розвитку людини, але не підмінює в цьому розумове, трудове, фізичне, моральне та інші види виховання. І все ж цей вплив на становлення багатогранної сутності людини найбільший, максимальний порівняно з іншими видами виховання. Не буде перебільшенням сказати: найбільше багатство, найбільший приріст культури суспільства – у творчому потенціалі вчителя [3].

Естетична культура учителя, як і будь-яка, – явище інтегроване, зі складною структурою. Тому в ній, як синтезі певних елементів, дослідники І. Бех, С. Сисоєва, Н. Старовойтова, В. Черкасов, керуючись різними теоретичними підходами, виділяють естетичну освіченість, а саме: систему знань у сфері естетики, рівень розвиненості потреб, почуттів, смаків, ідеалів; підготовленість – методичні уміння і навички. Дослідники підкреслюють, що естетична культура вчителя відіграє важливу роль у суспільному розвитку, оскільки вона здатна забезпечувати ефективний вплив на молодих людей, що відповідає основним інтересам суспільства.

Зростання ролі естетичної культури вчителя зумовлене тим великим потенціалом засобів взаємодії на всі сторони особистості, який закладений у самих творах мистецтва. Ефективність формування естетичної культури у студентів мистецьких спеціальностей забезпечується високим рівнем її розвитку, підготовленістю, національним характером та іншими компонентами.

Визначивши поняття естетичної культури вчителя, необхідно розглянути це питання з боку системного підходу, позаяк на сучасному етапі розвитку філософії принцип системності є необхідним аспектом світорозуміння і загальної методології, одночасно частиною і компонентом теорії виховання.

Аналіз проблеми естетичної культури загалом і формування естетичної культури вчителя зокрема показує, що це явище являє собою специфічний соціальний феномен, який немислимий без навичок творчого підходу до навчання і виховання. Найбільш важливим компонентом цього підходу є активізація пізнавального інтересу у вихованців, який виникає під впливом різноманітних факторів і має відповідний зміст, глибину, стійкість.

Концептуальне бачення різних аспектів педагогічних підходів до цієї проблеми сформоване В. Сухомлинським, який бачив культуру як необхідну умову педагогічної майстерності вчителя. Важливими духовними якостями особистості педагога він вважав естетичне сприйняття, тонке бачення навколишнього світу, тобто здатність пізнавати його розумом і серцем; естетичну оцінку творів мистецтва порівняно з естетичним ідеалом; естетичними почуттями, уявленнями і судженнями. Ці компоненти вчений назвав серцевиною естетичної культури педагога, основою мистецтва виховання. Він підкреслював, що емоційно-естетичний напрям має пронизувати всю навчально-виховну діяльність учителя. Значне місце в структурі естетичної культури вчителя В. Сухомлинський відводив естетичним смакам, ідеалам, судженням, художньо-естетичному кругозору [9, с. 35].

А. Макаренко вказував на необхідність усвідомленого керівництва процесом розвитку майбутнього вчителя, висуваючи при цьому високі вимоги до його культури. У педагогічній системі А. Макаренка важлива роль відводилась драматичному мистецтву, художній самодіяльності, що значно розширяло горизонти творчої ініціативи учнів. Мету естетичного виховання А. Макаренко вбачав у розвитку культурної творчої особистості вчителя [7, с. 222].

На естетичне виховання в школі, як одне із головних завдань учителя, вказував видатний педагог П. Блонський. Розкриваючи суть культури педагога, він серед основних якостей особистості вчителя виділяє захопленість викладанням, вміння сколихнути серця учнів, стимулювати їхню активність в особистому розвитку. Він підкреслював, що справжнім вихователем є тільки той, хто будить дрімаючий у дитині дух і дає їй сили для справжнього органічного розвитку [1, с. 29].

Свого часу Дістервег зауважував: «Як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, виховувати й навчати той, хто сам нерозвинений, невихований, неосвічений» [4, с. 74]. Звідси вічна актуальність проблеми професійної культури вчителя. Оскільки вчитель – вихователь, у цій професії навіть у разі предметної побудови викладання рівень його естетичної культури найбільш важливий.

Отже, обґрунтовується думка про те, що саме естетична культура закладає фундаментальні

основи теорії виховання, що являє собою комплекс поглядів, ідей, спрямованих на пояснення феномена музично-творчої діяльності та педагогічних дій її формування. Педагогічну основу розвитку естетичної культури становить процесуальна єдність емоційних, інтелектуальних, творчих дій особистості, спрямованих на образне освоєння музичної творчості, яка є невід'ємною частиною розвитку її естетичної культури і яка забезпечує пізнання специфіки, закономірностей, взаємодії таких структурних елементів, як сприймання, інтереси, потреби, оцінка, смаки, ідеал, почуття.

Висновки. Аналіз та узагальнення вищевикладеної інформації стосовно розгляду естетичної культури як предмета наукового педагогічного дослідження надають можливість виокремити цей феномен у самостійний напрям дослідження і зробити висновки, що розвиток естетичної культури майбутнього фахівця пов'язаний з активною творчою діяльністю, умінням ефективно використовувати теоретичні знання та успішно їх реалізовувати в нових видах практики. Ефективність розвитку естетичної культури студентів мистецького напрямку забезпечується за умов розширення самоосвітніх підходів на основі естетико-творчого самовираження, позитивної творчої установки, поєднання інтенсивних (імпровізація, підбір на слух, аранжування) та екстенсивних (слухання музики, читка з листа, сольфеджування) шляхів оцінювання музичних творів, а також використання накопиченого тезаурусу теоретичних та історичних знань у музикознавчій площині. Вивчення мож-

ливостей творчого самовираження, здійснення пошуку шляхів і способів активізації майбутнього вчителя музики до стимулювання діяльності в інтелектуальній та чуттєвій сферах, формування інтересу до творення музики сприяє виявленню індивідуальних особливостей розвитку естетичної культури майбутнього фахівця у разі суміщення педагогічної і музично-творчої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения / вступ. ст. Ф. Королева. Москва : Изд. АПН РСФСР, 1961. 695 с.
2. Дементьева Л.Е. Об эстетической культуре учителя. *Эстетическое воспитание молодежи : проблемы и опыт* / под ред. В.А. Салеева. Москва : Педагог, 1986. С. 55–58.
3. Джоза Д.М. Эстетична культура вчителя: сутність, структура, функції. *Культура і вчитель* / під ред. Щербо А.Б. Вінниця : ВДПУ, 2003. 287 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1956. С. 60–75.
5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос. Київ : Вища шк., 2004. 2-ге вид. доп. 422 с.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. Москва : Высш. шк., 1990. 172 с.
7. Макаренко А.С. О воспитании / сост. и автор вступ. слова В.С. Хелемяндик. Москва : Политиздат, 1988. 256 с.
8. Сисоева О.В. Эстетика праці вчителя. Київ : «Знання», 1979. 48 с.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. Москва : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 28–107.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА У РАЗІ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

PEDAGOGICAL FORMING SUPPORT OF THE CORPORATE CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING

Статтю присвячено питанню важливості розвитку у студентів сталого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до обраної професії, а також засобам спонукання студентів до активної участі в освітньому процесі.

У ній відображені деякі аспекти педагогічного експерименту, організованого з метою перевірки висунутого припущення, що успішність формування корпоративної культури майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки забезпечується науково обґрунтованою технологією. Цей експеримент відбувався за трьома етапами, головною метою першого з яких (констатувального) було визначення вихідного стану сформованості корпоративної культури у студентів експериментальної та контрольної груп. Зазначено, що на підставі певних критеріїв і показників було виокремлено три рівні корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: високий, середній та низький.

Перераховані деякі емпіричні методи, які використовувалися під час проведення експерименту з метою виявлення сформованості уявлень про суть поняття корпоративної культури фахівця. Відзначено, які саме заходи можуть вважатися основними шляхами розвитку у студентів необхідної для успішного формування корпоративної культури мотивації, а також які завдання потрібно вирішувати для діагностування сформованості мотивів студентів щодо оволодіння корпоративною культурою.

Відзначено, що впровадження особистісно-діяльнісного підходу в процес формування вищевказаної культури у студентів автомобільно-дорожнього профілю передбачає залучення їх до різних видів навчальної, квазіпрофесійної та професійної діяльності на основі врахування індивідуальних інтересів і потреб кожної особистості.

Показані результати обробки даних, отриманих за методикою проведення діагностики прояву емоцій студентами обох (експериментальної та контрольної) груп, що дає змогу визначити способи, які допоможуть встановити правильні емоційні контакти та викликати позитивні емоційні реакції під час отримання професійних навичок.

Ключові слова: педагогічний експеримент, вихідний стан сформованості, рівні корпоративної культури, діагностування сформова-

ності мотивів, шляхи розвитку мотивації, методика діагностики прояву емоцій.

The article highlights the importance of developing a stable positive emotional-value attitude towards the chosen profession in students as well as the ways of encouraging students to take an active part in the educational process.

The paper reflects some aspects of the pedagogical experiment organized to verify the hypothesis that success of forming corporate culture of prospective specialists in the process of professional training is ensued due to employing a scientifically based technique. The experiment was carried out in three stages. The main goal of the first stage (ascertaining one) was to determine the initial state of forming corporate culture in students of the experimental and control groups. In the course of the experiment, using certain criteria and indicators, three levels of corporate culture of prospective specialists in the automotive and road building industry – high, medium, low – were singled out.

The empirical methods applied during the experiment to identify the degree of formation of the idea about the essence of the concept "corporate culture of a specialist" are listed. Measures that can be considered the main ways for developing in students the motivation necessary for a successful formation of corporate culture and tasks that need to be addressed to diagnose the degree of formation of students' motives for mastering corporate culture are described.

It is noted, that the introduction of the person-centered activity approach in forming the above-mentioned culture in students studying automotive engineering and road building implies their involvement in various types of educational, quasi-professional and professional activities with regard to the individual interests and needs of each person.

The results of processing the data obtained using the methodology for diagnosing the emotions of students of both (experimental and control) groups are presented, which allows determining the best way for establishing the right emotional contacts and inducing positive emotional responses in acquiring professional skills.

Key words: pedagogical experiment, initial state of forming, levels of corporate culture, diagnose the degree of formation motives, ways for developing the motivation, methodology for diagnosing the emotions.

УДК 37.211.34

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-17>

Бугаєвська Ю.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри українознавства
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Як підкреслюється у науковій літературі, визначення й реалізація різних способів впливу на розвиток в особистості мотивації може успішно відбуватися тільки на основі постійного вивчення її стану. Зокрема, О.А. Грішнова [2] вивчала взаємозв'язок цінностей людини й цінностей організації у корпоративній системі. М.В. Іонцева [5] та Т.Г. Кицак [3] розглядали основні напрями формування корпоративної культури на підприємствах та соціально-психологічні основи її

формування у ЗВО. Т.А. Ільїна [4] вважає мотив внутрішнім спонуканням до діяльності, що задовольняє об'єктивні потреби та інтереси людини. Але методи та заходи, які дають змогу виявляти рівень сформованості уявлень про суть поняття корпоративної культури майбутнього фахівця, окремо виділені не були.

Тому **метою** цієї статті є доведення необхідності здійснення педагогічної підтримки та роз'яснювально-інформаційної роботи у процесі

формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. **Завданням** є перелік певних емоційно насичених виховних заходів, що проводилися в експериментальній групі студентів, для покращення рівня сформованості корпоративної культури.

Так, високий рівень сформованості корпоративної культури студентів проявлявся в тому, що вони демонстрували стійкий характер сформованості мотивів щодо оволодіння корпоративною культурою, стали здатні до формулювання оптимальних цілей у процесі оволодіння корпоративною культурою; позитивні, стали, яскраво виражені емоції в оволодінні майбутньою професією та позитивне ціннісне ставлення до обраної професії, її ідеалів і фахових вимог. У них діагностувалися повні, глибокі й дієві корпоративні знання та професійно необхідні групи умінь (організаційно-вольові, перцептивно-комунікативні, конструктивно-проективні, оцінно-регулятивні й виконавчо-фахові). Майбутні фахівці практично в усіх ситуаціях проявляли визначені корпоративно-особистісні якості (інтелектуальну мобільність, відповідальність за свої професійні рішення, самостійність, відданість професії, чесність, порядність, комунікабельність тощо). Вони також мали адекватну самооцінку готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань.

Про середній рівень сформованості корпоративної культури студентів автомобільно-дорожніх спеціальностей говорилося в тому разі, коли характер сформованості їхніх мотивів щодо оволодіння корпоративною культурою мав ситуативний характер. Здебільшого вони були спроможні проявляти здатність до формулювання оптимальних цілей у процесі оволодіння корпоративною культурою. У них здебільшого спостерігались позитивні, але нестійкі емоції в оволодінні майбутньою професією, індиферентне ціннісне ставлення до обраного фаху, його ідеалів та вимог, однак їхні корпоративні знання характеризувалися недостатньою повнотою, системністю й дієвістю. Сформованість у майбутніх фахівців визначених груп умінь відповідала середньому рівню. Визначені корпоративно-особистісні якості проявлялися студентами час від часу, причому здебільшого вони демонстрували адекватну самооцінку готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань.

Низький рівень сформованості корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі характеризувався тим, що студенти майже не виявляли мотивів щодо оволодіння корпоративною культурою, практично не проявляли здатності до формулювання оптимальних цілей у процесі оволодіння корпоративною культурою, демонстрували негативне ціннісне ставлення до обраної професії, її ідеалів та фахових вимог і

переважно негативні емоції в оволодінні майбутньою професією. Їхні корпоративні знання не мали ознак повноти, глибини й дієвості. У студентів практично не були розвинені визначені групи умінь та корпоративно-особистісні якості, а самооцінка готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань була завищеною чи заниженою.

У процесі проведення експерименту використовувалися такі емпіричні методи дослідження:

– бесіди, спостереження, анкетування з метою визначення характеру сформованості мотивів у студентів щодо оволодіння корпоративною культурою, рівня усвідомлення ними її ролі та значущості в життєдіяльності організації в цілому та її окремого працівника;

– анкетування, тестування, бесіди, вивчення письмових робіт і усних відповідей студентів з метою виявлення розуміння ними специфіки змісту цієї культури для інженерів автомобільно-дорожньої галузі, а також про вимоги, що висувуються до їхньої професійної готовності на сучасному етапі розвитку суспільства;

3) спостереження, бесіди з метою вивчення стану емоцій студентів під час оволодіння майбутньою професією, а також самооцінювання студентами цих емоцій;

4) бесіди, анкетування, вивчення текстів контрольних і творчих робіт студентів, експертне оцінювання з метою виявлення ціннісного ставлення майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до обраної професії, її ідеалів та фахових вимог;

5) анкетування, тестування, розв'язання професійних проблемних ситуацій, спостереження, експертне оцінювання й самооцінювання з метою визначення здатності майбутніх фахівців до формулювання оптимальних цілей у процесі оволодіння корпоративною культурою, рівня сформованості в них визначених груп умінь та корпоративно-особистісних якостей.

На констатувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

– продіагностувати характер сформованості мотивів студентів щодо оволодіння корпоративною культурою на момент початку експерименту;

– проаналізувати їхню здатність до формулювання оптимальних цілей у процесі оволодіння корпоративною культурою;

– визначити вихідний стан ціннісного ставлення майбутніх фахівців до обраної професії, її ідеалів та фахових вимог;

– дослідити у студентів стан домінуючих емоцій в оволодінні майбутньою професією на початку експериментальної роботи;

– продіагностувати у майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі первинний рівень сформованості корпоративних знань, визначених груп умінь та корпоративно-особистісних якостей;

– визначити на початку експерименту ступінь адекватності самооцінки у студентів готовності працювати в команді над вирішенням поставлених професійних завдань.

З цією метою застосовувались такі методи, як спостереження, анкетування, бесіди, методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної [4, с. 358–360], методика «Шляхи мотивації діяльності студентів» [4, с. 355–358], а також модифікована методика М. Іонцевої [5, с. 425–428] для діагностики стану мотивації студентів стосовно оволодіння корпоративною культурою.

Як було уточнено пізніше в індивідуальних бесідах зі студентами, на молодших курсах ці сумніви поглиблювалися через недостатню роботу викладачів і кураторів із надання допомоги в адаптації їх до принципово нових для них умов навчання. Крім цього, важливо відзначити, що на молодших курсах викладаються в основному фундаментальні дисципліни, які закладають теоретичну основу для оволодіння майбутніми фахівцями спеціальними дисциплінами, але безпосередньо не пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю, що теж не сприяло зростанню мотивації студентів у обраному напрямі.

Як свідчить аналіз отриманих даних, на початку експерименту спостерігалася така картина: на отримання знань було спрямовано 27,8% студентів експериментальної групи та 28,2% студентів контрольної групи, на оволодіння професією – 36,0% студентів експериментальної групи та 35,5% студентів контрольної групи, а решта студентів (тобто 36,2% експериментальної групи та 36,3% контрольної групи) – на формальне отримання диплома. Отже, отримані за цією методикою результати дали змогу констатувати у студентів обох груп незадовільний рівень розвиненості мотивації щодо оволодіння корпоративною культурою.

На констатувальному етапі експерименту діагностувався також характер прояву емоцій студентів під час оволодіння майбутньою професією. Для цього застосовувались такі методи, як спостереження, бесіди, самооцінювання студентами цих емоцій, а також методики «Діагностування типу емоційної реакції на вплив стимулів оточуючого середовища» В. Бойка [6, с. 184–192] та «Діагностика визначення «перешкод» в установленні емоційних контактів» В. Бойка [1, с. 153–157].

Зокрема, за даними, отриманими за допомогою використання методик В. Бойка, визначено, що здебільшого емоції не заважають спілкуватися з оточуючими людьми 7,4% студентів експериментальної групи та 7,7% студентів контрольної групи. Певні проблеми у повсякденному спілкуванні мають 17,6% студентів експериментальної групи та 17,4% студентів контрольної групи. Емоції деякою мірою ускладнюють комунікативні контакти з іншими людьми в 31,9% студентів ек-

спериментальної групи та 32,1% контрольної групи. А у решти студентів (43,1% студентів експериментальної групи та 42,8% контрольної групи), за результатами проведеної діагностики, емоції явно заважали встановлювати контакти з оточуючими.

Наприклад, під час реалізації одного зі шляхів розвитку у студентів необхідної для успішного формування корпоративної культури мотивації було вжито низку різноманітних заходів, які передбачали проведення широкої роз'яснювально-інформаційної роботи серед студентів стосовно суті та призначення їхньої майбутньої професії, розкриття основних функцій і фахових обов'язків інженера автомобільно-дорожнього складу, висвітлення вимог до його професійної підготовки. До цієї роботи були залучені викладачі різних навчальних дисциплін, куратори груп, керівники гуртків та інших позааудиторних утворень.

У світлі цього в експериментальній групі багато часу відводилося на проведення лекцій, семінарів, бесід, «круглих столів», «мозкових штурмів» на відповідну тематику («Роль інженерії в науково-технічному розвитку українського суспільства», «Сучасні вимоги до підготовки інженерних кадрів», «Тенденції розвитку автомобільно-дорожньої галузі», «Основні професійні цінності сучасного інженера», «Як забезпечити ефективний розвиток вітчизняної автомобільної промисловості?» тощо), в яких значна увага приділялась розкриттю ролі та місця професійної діяльності фахівців автомобільно-дорожнього складу в суспільстві, визначенню її соціального значення.

Своєю чергою це сприяло розумінню студентами значущості ролі автомобільної промисловості в економічному розвитку країни, покращення шляхів дорожнього сполучення як необхідної передумови успішності розвитку інших сфер життєдіяльності суспільства, а, як наслідок, кращому усвідомленню власного призначення як фахівця та важливості оволодіння корпоративною культурою у процесі професійного самовдосконалення. Тоді як майже чверть студентів обох груп визнали, що вони не впевнені у правильності свого професійного вибору, а значить, і в тому, що після закінчення технічного ЗВО будуть працювати за спеціальністю.

Педагогічна підтримка у процесі формування корпоративної культури студентів надавалася їм і під час проходження виробничої практики. Адже в цей період значно загострювалися ті труднощі, які з'являлись у студентів під час оволодіння ними корпоративною культурою.

Ураховуючи важливість розвитку у студентів сталого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до обраної професії, значне місце під час проведення експерименту в навчально-виховному процесі ЗВО займало також проведення емоційно насичених виховних заходів, зокрема професій-

них свят, конкурсів фахової майстерності, Днів факультету, екскурсій на виробництво, зустрічей з висококваліфікованими фахівцями автомобільно-дорожньої галузі.

Такі екскурсії та зустрічі з професіоналами в автомобільній галузі допомагали сформувати у студентів адекватні уявлення про обрану професію та сучасні вимоги до професійної підготовки інженера для цієї галузі, краще усвідомити свою місію в активному реформуванні вітчизняної автомобільної промисловості та забезпеченні конкурентоспроможності її продукції на світовому ринку. Аналогічні екскурсії проводились і в організаціях, які займаються спорудженням нових транспортних шляхів та їх ремонтом. Там студенти мали можливість ознайомитися з практичною роботою цих фахівців.

Опрацювання отриманих результатів дало змогу зробити **висновок** про те, що на початку експерименту студенти експериментальної та контрольної груп здебільшого не відрізнялися гідним рівнем розвиненості мотивації щодо оволодіння корпоративною культурою.

Перспективою цього дослідження вважаємо удосконалення методів спонукання студентів до участі в освітньому процесі як активних суб'єктів професійного становлення, розробки для кожного

майбутнього фахівця та втілення на практиці індивідуальної траєкторії в оволодінні корпоративною культурою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко Я.А. Самоосвіта як складник наукової компетентності майбутніх учителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Слов'янськ : вид. центр СДПУ, 2007. Вип. XXXVIII. С. 21–25.
2. Грішнова О.А. Взаємозв'язок цінностей людини і цінностей організації в корпоративній системі. *Формування ринкової економіки* : зб. наук. праць. Спец. вип.: *Соціально-трудова відносина: теорія і практика*. Київ : КНЕУ, 2010. Т. 1. 549 с.
3. Кицак Т.Г. Основні напрями формування корпоративної культури на підприємстві. *Формування ринкової економіки* : зб. наук. праць. Спец. вип.: *Управління людськими ресурсами: проблеми теорії та практики*. Київ : КНЕУ, 2007. Т. 2. Ч. I. С. 327–336.
4. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва : Просвещение, 1984. 496 с.
5. Ионцева М.В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 428 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тексты : учебное пособие. Самара : изд. дом «БАХРАХ – М», 2002. 672 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TRAINING PECULIARITIES FOR PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION OF THE FUTURE DOCTORS OF VETERINARY MEDICINE IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини. Невід'ємним складником цієї підготовки є формування здатності фахівця до професійної англійської комунікації. Англійська комунікація є процесом, що інтегрує такі види іншомовної мовленнєвої діяльності, як слухання, говоріння, читання, письмо. Особливостями підготовки до професійної англійської комунікації визначено: вікову специфіку, міждисциплінарний характер предмету «Англійська мова професійного спрямування» та «Англійська мова у професійній діяльності», рівень фахової компетентності студентів, початковий рівень володіння іноземною мовою у групі та у окремих слухачів курсу, застосування педагогічних технологій та методів. Вікові особливості передбачають зміщення фокусу уваги на креативні завдання, що потребують обмірковування та стимулюють до обґрунтування особистої точки зору. Міжпредметний зв'язок вказує на необхідність добору цікавого фахового матеріалу для роботи відповідно до ступеня сформованості професійної компетентності та етапу підготовки до англійської комунікації у студентів. Ефективними педагогічними технологіями, що містять потужний потенціал для формування вищезгаданої комунікації, названо інтерактивні та інтернет-технології. Такі технології невимушено заохочують до навчання; розвивають здатність до англійської комунікації (сприяють засвоєнню професійної лексики, удосконаленню знань з граматики, автоматизації та поглибленню сформованих раніше навичок і вмінь техніки читання, говоріння, письма); слугують засобом для розвитку комунікативних умінь та навичок; виховують повагу до чужої думки; формують уміння співпрацювати у команді та здатність розв'язувати практичні проблеми у фаховій діяльності. Наведено приклади таких технологій з елементами диференціації відповідно до рівня сформованості фахової компетентності та початкового рівня володіння іноземною мовою.

Ключові слова: студент, професійна англійська комунікація, особливості під-

готовки, рівень, інтерактивна технологія, інтернет-технологія.

The article is devoted to the problem of training of the future doctors of veterinary medicine. An integral component of this training is the formation of specialist's ability to professional English-language communication. English-language communication is the process that integrates such types of foreign speech activity as listening, speaking, reading, and writing. Training peculiarities for professional English-language communication include learners' age, interdisciplinary nature of subjects "English for Special Purposes" and "English in Professional Activity", the level of students' professional competence, initial English language level in group and of individual students, the application of teaching technologies and methods. Age peculiarities imply shifting the focus of teacher's attention to creative tasks that involve students to deliberate and stimulate them to have individual attitude toward certain problems. The interdisciplinary relation emphasizes the need for interesting professional teaching material according to the level of professional competence development and the formation stage of students' English-language communication. Interactive and Internet technologies have been considered as the effective teaching technologies which have significant potential for the formation of English-language communication. Such technologies encourage students for learning; develop English-language communication (assist to master professional vocabulary, improve grammar knowledge, provide automation and enhancement of formed reading, speaking, writing skills and abilities); serve as the mean for development of communicative skills and abilities; engender respect for diversity of thoughts; form the ability to cooperate in the team and ability to solve practical problems during professional activity. The examples of such technologies with differentiating factors according to the level of professional competence development and English level have been provided.

Key words: student, professional English-language communication, training peculiarities, level, interactive technology, Internet technology.

УДК 378:811.111:619:614.23

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-18>

Бурмакіна Н.С.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри іноземних мов

Житомирського національного

агроєкологічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку країни відбуваються зміни у системі вищої освіти, зумовлені новими вимогами до підготовки фахівців. Фахівець після здобуття вищої освіти має бути конкурентоспроможним на ринку праці, відкритим до отримання нових знань та вмінь, готовим до постійного вдосконалення у професійній сфері. Глобалізація світу, розвиток сучасних технологій передбачають готовність фахівця до професійної комунікації, в тому числі й іноземною мовою.

Оскільки англійська мова виступає загальноприйнятим засобом спілкування на міжнародній арені, отже, постає проблема підготовки фахівця у закладі вищої освіти до професійної англійської комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ефективного навчання іноземної мови студентів у нелінгвістичних закладах вищої освіти була ключовою у роботах таких науковців: Н.О. Арістової, Т.О. Брик, І.Г. Григорової, Т.І. Ключкової, О.М. Кобжева, Г.Я. Маковської тощо.

Питання підготовки до професійної англомовної комунікації досліджували Н.С. Борисенко, І.Б. Файнман, Г.Я. Павлишин, Є.О. Панасенко, Л.Б. Сліпченко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча проблемі підготовки фахівців у закладах вищої освіти присвячено багато уваги в роботах науковців, питання підготовки лікарів ветеринарної медицини до професійної англомовної комунікації є не досить дослідженим. На наше переконання, вищезгаданий тип підготовки має свої специфічні особливості, що і визначає актуальність обраної нами теми дослідження.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки, що сприятимуть ефективному розвитку професійної англомовної комунікації майбутніх фахівців зазначеної спеціальності.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною складовою частиною професійної компетентності сучасного фахівця є здатність до професійної комунікації іноземною мовою. Особливе місце з-поміж іноземних мов посідає англійська, оскільки «є ключовим інструментом міжнародного спілкування в академічному та професійному житті, засобом доступу до знань, умовою ефективної світової інтеграції та фактором економічного зростання країни» [1]. «Сфера дії державної політики щодо розвитку англійської мови у вищій освіті в Україні охоплює: викладання англійської мови професійного спрямування та викладання фахових дисциплін англійською мовою як складової частини україномовної програми» [1]; випускники ж українських університетів мусять мати рівень володіння мовою «не нижче B2» [1], що дасть змогу молодим фахівцям «повноцінно і адекватно брати участь у освітньому та професійному житті як на національному, так і на міжнародному рівнях» [1].

Таким чином, головною метою дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» (для студентів бакалаврату) та дисципліни «Англійська мова у професійній діяльності» (для студентів магістратури) на факультеті ветеринарної медицини можна визначити формування здатності майбутнього фахівця до професійної англомовної комунікації.

Оскільки комунікація є процесом «обміну інформації як усно, так і письмово» [2, с. 207], робимо висновок, що англомовна комунікація є здатністю сприймати, відтворювати, продукувати інформацію англійською мовою; відповідно, має «інтегрувати всі види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо» [2, с. 207].

Аналіз педагогічних та методичних джерел, а також практичний досвід роботи довели, що ефективна підготовка до англомовної комунікації майбутніх лікарів ветеринарної медицини має специфічні особливості, зокрема:

- особливості студентського віку;
- міждисциплінарний характер предметів «Англійська мова професійного спрямування», «Англійська мова у професійній діяльності» та рівень сформованості фахової компетентності студентів (бакалаврат, магістратура);
- рівень групи та окремих здобувачів вищої освіти відповідно до початкового ступеня володіння іноземною мовою;
- використання педагогічних технологій та методів, що спонукають до вивчення мови професійного спрямування.

Розглянемо зазначені особливості детальніше.

Студентський вік, як заведено, є віком від 17 до 21 року. «Юнацький вік – важливий етап розвитку розумових здібностей. Розумова діяльність студентів стає більш активною і самостійною. Якщо учні цінують зовнішню цікавість матеріалу, то студентам цікаво те, що потребує самостійного обмірковування, власної точки зору» [3, с. 176]. Отже, викладач має пам'ятати про «необхідність вибору таких форм і методів роботи, які б сприяли подальшому розвитку пізнавальної активності і самостійності студентів. Посилене почуття відповідальності у студентів, свідоме ставлення до навчання відкриває великі можливості для стимулювання потреби у самоосвіті» [3, с. 176], що, на нашу думку, є важливим мотиваційним фактором у навчанні.

Міждисциплінарний характер предметів «Англійська мова професійного спрямування» та «Англійська мова у професійній діяльності» робить акцент на доборі навчального матеріалу професійного спрямування з урахуванням ступеня сформованості фахової компетентності студентів. Так, студенти I курсу – це юнаки та дівчата, які щойно закінчили школу, не мають достатньої професійної компетентності, не володіють фаховою термінологією, але пов'язують своє майбутнє з професією лікаря ветеринарної медицини. У такому разі навчальний матеріал має стосуватися ветеринарної тематики, але доречним є добір нескладних професійних текстів для читання та аудіювання, які створюють підґрунтя до розуміння вузькоспеціалізованої інформації. Вивчення дисципліни на II курсі дає змогу перейти до навчального матеріалу складнішого характеру. У магістратурі ж добір письмових та усних завдань для підготовки до професійної англомовної комунікації на заняттях з іноземної мови має допомагати науковій діяльності студентів, оскільки здобуття вищої освіти на цьому рівні передбачає участь у наукових конференціях, форумах, семінарах, дискусіях, а також написання звітів, ділових листів.

Рівень групи та окремих студентів відповідно до початкового ступеня володіння іноземною мовою є важливою особливістю підготовки до англомовної комунікації як у магістратурі, так і під час роботи

зі студентами молодших курсів. Диференціація навчання у групах та під час роботи з окремими студентами є запорукою ефективного результату. На нашу думку, поділ на групи студентів курсу ветеринарної медицини відповідно до рівня початкового володіння англійською мовою, особливо на першому етапі навчання, сприяє ефективному розвитку здатності до професійної англомовної комунікації.

Окреме та найголовніше місце для досягнення мети дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» та «Англійська мова у професійній діяльності» ми вбачаємо у системі підібраних педагогічних технологій та методів. Важливим є перехід від традиційних методів навчання до інноваційних, орієнтованих на взаємодію та комунікацію. З-поміж таких вважаємо за доцільне виокремити інтерактивні методи навчання та інтернет-технології.

«Інтерактивне навчання полягає в організації парно-групової та колективної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу з виконанням творчих, проблемно-пошукових і комунікативних завдань» [4, с. 23]. З точки зору опанування іноземною мовою інтерактивне навчання сприяє засвоєнню професійної лексики, удосконаленню знань з граматики мови, автоматизації та поглибленню сформованих раніше навичок і вмінь техніки читання, говоріння, письма. Окрім ефективної результативності, під час підготовки до професійної англомовної комунікації застосування інтерактивних технологій має потужний потенціал для формування особистості майбутнього лікаря ветеринарної медицини (слугує засобом для розвитку комунікативних умінь та навичок, виховує повагу до чужої думки, уміння співпрацювати у команді та формує здатність розв'язувати практичні проблеми у фаховій діяльності).

Прикладом інтерактивного навчання може бути рольова гра. «Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагання, задоволенням потреби в самоствердженні, самореалізації» [5, с. 573]. Метод рольової гри на заняттях з іноземної мови може «занурити» майбутнього фахівця у середовище професійного характеру і, як наслідок, процес підготовки до англомовної комунікації буде цікавим, невимушеним та ефективним.

Такі завдання можуть слугувати прикладами застосування методу рольової гри на заняттях з англійської мови зі студентами факультету ветеринарної медицини.

Завдання для студентів I курсу:

– Suppose you are a teacher of biology at a primary school in Great Britain. Give information concerning different classes of animals.

На нашу думку, запропонований вид діяльності є ефективним для підготовки майбутніх лікарів

ветеринарної медицини до професійної англомовної комунікації, оскільки відповідає віковим особливостям та досвіду першокурсників, носить міждисциплінарний характер, враховує ступінь сформованості фахової компетентності студентів, готує до сприйняття вузькоспеціалізованої інформації, потребує самостійного обмірковування. Подане завдання орієнтоване на розвиток монологічного мовлення, але може бути застосоване для розвитку й діалогічного, якщо інші студенти групи виконуватимуть роль «класу» та будуть ставити запитання «вчителю біології». До того ж у такому разі спрацьовує диференційний підхід, який залучить до роботи студентів з невисоким рівнем володіння мовою. Таке завдання може бути застосоване для розвитку навичок письма (наприклад, для написання плану доповіді на дошці, написання есе на задану тематику) та навичок читання (коли студенти читатимуть план доповіді або есе одnogрупника).

Для підготовки студентів II курсу до професійної англомовної комунікації можна використати принцип попереднього завдання, але зі зміною на відповідний рівню фаховий контекст.

– Suppose you are going to visit an international conference. Prepare a report on the topic “Brief Information About Pigs”.

Завдання для студентів магістратури може виглядати таким чином:

– Suppose you are a famous veterinarian and you are invited to consult a group of beginning farmers about swine breeding. Give detailed information about pigs.

Цікавим, на наш погляд, є завдання «Кубування» як вид інтерактивного навчання. «Технологія спрямована на кооперативний розгляд навчальних проблем у шести різних аспектах (за кількістю сторін куба) та включає опис, асоціювання, порівняння, аналіз, аргументацію та застосування якогось терміна або явища. Учасники гри, об'єднавшись у пари або групи, досліджують питання або явище з різних точок зору або у різних площинах» [6]. Необхідно зазначити, що «назви» сторін куба можуть змінюватися. Так, студенти I курсу здатні дослідити нескладні терміни (blood, heart), використовуючи опис, асоціювання, порівняння, аналіз, важливість для життя тварини та функцію таких понять. З метою дослідження для студентів II курсу можуть бути запропоновані процеси, що відбуваються в організмі тварини (наприклад, blood circulation). Студенти магістратури здатні аналізувати хвороби тварин (наприклад, Urolithiasis in Domestic Cats). Тоді завдання може включати опис хвороби, клінічні ознаки, порівняння з іншими хворобами, аналіз, аргументацію діагнозу та лікування.

Інший вид інтерактивного навчання – метод проєктів. «Метод проєктів є цінним способом реаль-

ного використання комунікативних вмінь, набутих в аудиторії. Він заохочує студентів перенестися у професійне середовище. Проектні роботи ідеальні для різнорівневих груп, оскільки кожне завдання можуть виконати студенти з різним рівнем підготовки. Кінцевим продуктом проектної роботи є усна або стендова презентація, дисплей матеріалів, доповідь, колаж тощо» [4, с. 24].

Прикладами завдань проектних робіт для студентів факультету ветеринарної медицини можуть бути такі: “Cow’s Stomach”, “Digestion in the Stomach of the Horse” (для I та II курсів) та “Demodicosis in Dogs (Prevention and Treatment)” (для магістратури) тощо.

Потужний потенціал для розвитку професійної англомовної комунікації має мережа Інтернет. Можна виділити такі онлайн-ресурси, як: вебсайти з текстами, вправами; словники; подкасти; англомовні онлайн-курси; навчальні відеоканали на YouTube [4, с. 25]; онлайн-підручники з ветеринарної медицини (для I, II курсів) та онлайн-книги (для студентів магістратури).

Мережа Інтернет створила можливості для проведення форумів. Наприклад, створення форуму з певної теми фахового спрямування іноземною мовою буде надзвичайно цікавим для студентів як перших курсів, так і студентів магістратури, що сприятиме підготовці до професійної англомовної комунікації. Власний ветеринарний блог англійською мовою спонукатиме як автора, так і коментаторів до опанування іноземною мовою. Неординарним та захоплюючим буде створення групи для майбутніх лікарів ветеринарної медицини в соціальних мережах англійською мовою. Студенти ветеринарної магістратури можуть бути включені до фахових форумів та груп безпосередньо із носіями мови.

Висновки. Отже, ефективна підготовка до професійної англомовної комунікації майбутніх лікарів ветеринарної медицини потребує урахування специфічних особливостей. Такими особливос-

тями вважаємо: вік та фахову компетентність здобувачів вищої освіти, міждисциплінарний характер дисциплін «Англійська мова професійного спрямування» та «Англійська мова у професійній діяльності», початковий рівень володіння англійською мовою групи та окремих студентів, використання інноваційних педагогічних технологій.

Перспективою подальших досліджень є розробка завдань для підготовки до професійної англомовної комунікації студентів факультету ветеринарної медицини з урахуванням зазначених особливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти: проєкт / МОН України. URL: <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-politykuschodo-rozvytku-angliiskoi-movy/> (дата звернення: 13.11.2019).
2. Панасенко Є.О. До проблеми професійної англомовної комунікації публічних управлінців в Україні. *Держава та регіони. Сер. Державне управління*. 2018. Вип. 1. С. 205–208.
3. Кузнєцова Н.Ю. Розвиток умінь усного монологічного мовлення студентів немовних вузів на основі професійно спрямованих текстів (на прикладі англійської мови). *Молодий вчений*. 2014. № 11 (14). С. 174–180.
4. Красненко О.М. Удосконалення лексичної компетентності ІТ студентів під час вивчення англійської мови. *World Science*. 2018. Vol. 5, № 3(31). URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24419/1/K_Brovko_VKAGFCCS.pdf (дата звернення: 13.11.2019).
5. Стрельнікова О. В. Інтерактивні методи викладання англійської мови на неспеціальних факультетах ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. Філологічна. 2009. Вип. 11. С. 568–576.
6. Мазко О.П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 96 с.

КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗАГАЛЬНІЙ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

FUTURE TEACHER'S CREATIVITY IN GENERAL CREATIVE THEORY: A THEORETICAL ASPECT

У статті висвітлено сучасне філософсько-освітнє розуміння феноменів креативності та творчості, висвітлена потреба в застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії, а також необхідність підготовки майбутніх учителів, у тому числі й математики, до зазначеної діяльності.

Представлено результати аналізу численних освітніх документів як нашої держави, так і іноземних країн, у тому числі й Ради Європи, у яких йдеться про те, що головною рушійною силою розвитку є реалізація креативного потенціалу нації.

Розглянуто різні погляди педагогів і психологів на проблему трактування вказаних понять. Охарактеризовані визначення понять «творчість» і «креативність», які використовуюємо у рамках власного дослідження.

У цій публікації творчість визначено як характеристику діяльності суб'єкта, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей, передбачаючи наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким і створюється такий продукт, що вирізняється унікальністю, новизною та оригінальністю.

Креативність охарактеризована як: інтегративна сукупність якостей особистості, які спонукають до творчої діяльності; творчі здібності особистості, котрі проявляються в різних сферах активності й розглядаються як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості; здатність генерувати нові, оригінальні ідеї в межах тематики; творча здібність, необхідна мотиваційна основа творчості. Зроблено висновок про важливість формування здібностей людини до креативності та творчості в умовах розвитку сучасного суспільства, про необхідність розвитку креативності майбутніх учителів, у тому числі й математики, в процесі їхньої фахової підготовки в умовах нової української школи, інклюзивної освіти, формування конкурентоздатної, мобільної особистості тощо, яка здатна не лише застосовувати на практиці знання, вміння і навички, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності педагога.
Ключові слова: креативність майбутнього вчителя, творчість, нова українська школа,

розвиток креативності, педагогічний університет, фахова підготовка майбутніх учителів.

Contemporary philosophical and educational understanding of the phenomena of creation and creativity is highlighted in the article, the need for the use of creative forms, teaching methods that develop the capacity for original thought and creative action, as well as the need to prepare future teachers, including mathematics, are highlighted. The results of the analysis of numerous educational documents of our state as well as of foreign countries, including the Council of Europe, are presented.

Different views of teachers and psychologists on the problem of interpretation of these concepts are considered. The definitions of "creation" and "creativity" used in our own research are characterized.

In this publication, creativity is defined as a characteristic of the activity of the subject, the result of which is the creation of new material and spiritual values, assuming the presence of the subject's abilities, motives, knowledge and skills, which creates a product that is unique, novelty and originality.

Creativity is characterized as: an integrative set of personality traits that inspire creative activity; creative abilities of the personality, which are manifested in different spheres of activity and is considered as a relatively independent factor of talent and is a condition for self-realization of the personality; the ability to generate new, original ideas within a topic; creative ability, the necessary motivational basis of creativity.

The conclusion is made about the importance of forming a person's ability to creativity and creation in the conditions of modern society development, the need to develop the creativity of future teachers, including mathematics, in the process of their professional training in the conditions of a new Ukrainian school, inclusive education, formation of a competitive, mobile personality etc., which is capable not only to put into practice knowledge, skills and skills, but also to make original and non-standard decisions in situations that arise in the professional activity of teaching.

Key words: creativity of future teacher, creation, new Ukrainian school, development of creativity, pedagogical university, professional training of future teachers.

УДК 378.371.134:37.025.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-19>

Бурчак С.О.,

канд. пед. наук, докторант,
доцент кафедри фізико-математичної
освіти та інформатики
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки студентів закладів вищої освіти, в тому числі й педагогічних, які полягають у тому, що набуття лише предметних знань уже не є достатнім для того, щоб скласти конкуренцію на ринку праці. Дослідження Всесвітнього економічного форуму продемонструвало, що до 2020 року креативність

стане однією з трьох найважливіших навичок, які роботодавці цінуватимуть у своїх працівниках. Тому виникає потреба у формуванні і розвитку таких здібностей особистості, які розкривають її індивідуальні якості, інтелектуальні можливості й творчий потенціал.

Нові цінності та орієнтири освіти (індивідуально-особистісний підхід у навчанні, суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів тощо), а також сучасні досягнення науки багато в чому визнача-

ють вибір технологій, яким педагоги все частіше віддають перевагу на цьому етапі розвитку освіти [19, с. 184–196].

Виникає потреба у застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії. Тому одним із пріоритетних напрямів політики України є турбота про обдаровану та талановиту молодь, у тому числі й студентів педагогічних закладів освіти, її творчий, інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток.

Звідси найважливішим завданням освітніх систем є забезпечення творчого розвитку особистості, про що наголошується у численних освітніх документах нашої держави. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) одним зі стратегічних завдань окреслено створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [5].

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «Держава має забезпечувати <...> розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [17].

На ролі креативності, як особливості професійної підготовки, наголошується у Законі України «Про вищу освіту» та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії» (1998 р.) [12], що розглядає креативність як інноваційний навчальний підхід.

Нині, у час стрімких змін вищої освіти, особливої актуальності набуває питання розвитку педагогічної креативності особистості, що є одним із базових компонентів не лише вітчизняних стратегічних освітніх указаних вище документів, а й визначено Радою ЄС одним із чотирьох завдань у рамках основної стратегії європейського співробітництва в галузі освіти і професійної підготовки до 2020 року [4].

Доктрина збалансованого розвитку «Україна 2030» одним із пріоритетів вбачає «запропонувати нову соціально орієнтовану модель економічного розвитку, де найвищою цінністю є Людина, а головною рушійною силою розвитку – реалізація креативного потенціалу нації» [1].

Згідно з Лісабонською декларацією про європейські університети (від 2010 р.), основна мета – створити нові та удосконалити наявні університети Європи як інституційне середовище, що сприяє розвитку творчості, креативного мислення та інновацій.

Відповідно до компетенцій, визначених експертами у 2017 р. на Світовому економічному форумі в Давосі, креативне мислення входить до ТОП-5 компетенцій найближчого десятиліття [16].

У сучасній освіті креативність педагога виступає як один з провідних факторів успішності навчання. Креативність стає тією якістю, що забезпечує особистості можливість адаптуватися до мінливих умов життя і є запорукою успіху людини у професійній діяльності. Креативність є також важливим чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися і відмовлятися від стереотипів [6].

На думку В. Павленко, педагогічною аксіомою сьогодення має бути теза: «щоб успішно розвивати креативність школярів, сучасний учитель сам мусить бути креативною особистістю, прагнути до подолання в собі сили шаблону та формальності у викладанні навчального матеріалу» [18]. Тому головною метою педагогічної освіти нині стає підготовка компетентного, кваліфікованого, креативного випускника, який здатний не лише застосувати на практиці знання, вміння і навички, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності, що розглядаємо як особисті креативні якості педагога, спроможного діяти в умовах, які висуває до нього нова українська школа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навколо цього феномена точилися численні суперечки. Окремі покоління психологів, їхні наукові школи взагалі заперечували існування креативності як самостійної психологічної характеристики.

Понад півстоліття проблема креативності цікавила як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Незважаючи на різноманітність підходів, визначають низку спільних поглядів учених щодо аналізованого феномена. Так, дослідники розглядають креативність як: загальну здатність до творчості (Л. Єрмолаєва-Томіна, С. Сисоєва, О. Ярошинська, Л. Байтімерова, В. Дружинін, Л. Пузеп, О. Кононко, О. Куцевол, В. Фрицюк, І. Подорожна, О. Приходько, Л. Виготський, К. Батовріна, К. Корнолович, С. Попек, В. Лімонт, Й. Кауфман); властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Є. Гергель); здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко, В. Сластьонін, Л. Байтімерова, Л. Пузеп, О. Кульчицька, І. Гриненко, О. Дунаєва, Н. Добровольська, Н. Вишнякова, І. Шахіна, Л. Виготський, Е. Фромм); процес прояву власної індивідуальності (О. Яковлева, О. Войтенко, К. Шмідт); обов'язкову характеристику представника педагогічної професії (О. Антонова, С. Сисоєва, О. Куцевол, І. Подорожна, А. Шадріна, І. Гриненко, О. Дунаєва, А. Морозов, В. Фрицюк) [18].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри досить велику кількість досліджень і публікацій, проблема креативності й нині не втратила актуальності, оскільки й досі ще немає чітко визначеної структури, не

розроблені теоретичні і методичні засади її розвитку. Особливої необхідності, на нашу думку, проблема розвитку креативності вчителів-предметників набуває в умовах нової української школи, інклюзивної освіти, формування конкурентоздатної, мобільної особистості тощо. У цій публікації ми розглянемо погляди вчених, у тому числі й сучасних, на визначення понять «творчість» і «креативність» і сформулюємо власні визначення цих понять, які будемо використовувати в рамках нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення феноменів творчості й креативності в сучасному науковому дискурсі. Завдання – проаналізувати погляди педагогів і психологів щодо феноменів творчості й креативності, сформулювати визначення цих понять у рамках власного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «творчість» у психологічній літературі часто ототожнюють з поняттям «креативність», вживаючи ці терміни як синоніми. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що загальноприйнятого визначення поняття «креативність» на тепер немає.

Зазначимо, що в англійській мові слово «креативність» (від лат. creatio – створення) є полісемічним. Інколи його перекладали як «творчісність», тобто те, що відображає творчі прагнення і можливості людини.

У англомовних психологічних джерелах цим терміном позначають те, що має безпосереднє відношення до створення нового, досі не існуючого, і також сам процес творення, його продукт і фактори здійснення [15, с. 33]. Саме тому багато визначень сутності творчості містять ознаки, які, на наш погляд, можна віднести до визначень креативності. Часте змішування термінів «креативність» і «творчість», їх уживання як синонімів викликає потребу в розмежуванні цих понять.

Розглянемо сучасне філософсько-освітнє розуміння феноменів творчості й креативності, у тому числі й педагога, та різні точки зору вчених на визначену проблему.

Так, у далекі часи Платон відносив до творчості все створене людиною: «...Усе, що викликає перехід з небуття у буття – творчість...». В інтерпретації І. Канта творчість є чимось рідкісним і вражаючим, це таємниця: «Новизна стає тут джерелом і засобом пожвавлення уваги. Творчість усе більше суб'єктивується і з універсальної перетворюється на окрему здібність людини» [10, с. 29].

Б. Спіноза пов'язує творчість безпосередньо з діяльністю людини і переконаний, що вона є сутнісною характеристикою буття. Як перехід від старої дійсності до нової під дією продуктивної активності творчого «Я» творчість визначає І. Фіхте [23].

З. Фрейд вважає творчу активність результатом сублимації статевого потягу на іншу сферу діяльності [26].

А. Адлер уявляє творчість результатом компенсації комплексу недостатності [2].

К. Юнг представляє творчість як прояв архетипів колективного без свідомого [27, с. 7].

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення: «Творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів» [25].

Б. Ананьєв охарактеризував творчість як специфічну людську діяльність, принципово нову, що перетворює дійсність. Сьогодення вимагає, щоб кожен учитель став активним перетворювачем дійсності [3, с. 18].

В енциклопедії освіти подано: «Творчість школярів – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язуванням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи в школі та на позашкільних заняттях. Основний закон дитячої творчості, сформульований видатним психологом Л. Виготським, твердить, що її цінність слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі» [8, с. 899].

На думку психолога О. Кульчицької, творчість – це суто людська діяльність. «Це не лише створення суспільно значущого продукту, творчістю можна назвати всі ті «відкриття», які людина робить особисто для себе. Творчими є майже всі психічні процеси, за винятком, може, автоматизованих дій» [13, с.10].

Деякі вчені (М. Данилов, В. Кузін, А. Люблінська) схилиються до думки, що творчість є складною інтегративною діяльністю, вона обов'язково має свою певну структуру та включає в себе певні процеси творчої діяльності: постановка задачі, формулювання задуму, реалізація задуму і продукт творчої діяльності [11].

С. Медник у своїх дослідженнях вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові частини. Психолог вважає, що суть творчості – в спроможності переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, у широті поля асоціацій [27, с. 23].

Відомий психолог, науковець М. Гнатко стверджує, що творчістю слід називати ту активність, завдяки якій людина породжує нові, соціально значущі матеріальні і духовні цінності, проявляє потенційну та актуальну креативність [9, с. 6].

Таким чином, у своєму дослідженні розглядаємо творчість як характеристику діяльності

суб'єкта, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей, передбачаючи наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким і створюється такий продукт, що вирізняється унікальністю, новизною та оригінальністю.

Аналізуючи підходи вчених до поняття креативності, констатуємо, що сучасна психолого-педагогічна наука розглядає це поняття в різних аспектах.

Першу дефініцію креативності було введено відомим зарубіжним ученим, психологом Д. Сімпсоном у 1922 році, котрий стверджував, що креативністю є здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, вміння руйнувати загальноприйнятий, звичайний порядок походження ідей під час мислення [14, с. 632].

Американський учений Джон Као у своїх дослідженнях трактував креативність як цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством [14, с. 637].

Дж. Гілфорд розробляє концепцію креативності, в якій він указав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується в тому разі, коли людині, яка розв'язує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне розв'язання. Конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена. Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який рухається в різноманітних напрямках». Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності [27].

У наукових роботах американського психолога Е. Торренса охарактеризовано поняття «креативність» як процес: 1) появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх невідповідності, дисгармонії та ін.; 2) фіксації цих проблем; 3) пошуку рішень цих проблем, висунення гіпотез; 4) перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; 5) формулювання результату [20, с. 90].

М. Волах і Н. Коган, які вважаються послідовниками Дж. Гілфорда, внесли певні зміни щодо трактування креативності. Вони відкинули один із критеріїв креативності – точність. Учені відмовилися від обмеження часу, середовища конкуренції та єдиного критерію правильної відповіді. Вони вважають, що креативність та інтелект взаємопов'язані не тільки на рівні якостей особистості, але й на рівні цілісного пізнавального процесу [7, с. 190].

Р. Стернберг вважає креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї занизькою ціною і продавати за високою». Креативність передбачає спроможність особистості йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію,

толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточення. Дотримуються аналогічних наукових поглядів щодо поняття креативності Т. Амабайл, Т. Любарт, К. Урбан, Дж. Хейс [24].

У словнику С. Гончаренка креативність визначена як особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [21, с. 102].

С. Сисоєва розглядає креативність як фундамент творчої особистості, «детермінантою якої виступає творча активність індивіда», як сукупність творчих задатків, умінь особистості, що зумовлюють певний рівень і характер розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, знань, умінь і навичок із урахуванням певних об'єктивних умов. [22, с. 245].

Погляди науковців К. Батовріної, О. Куцевол, В. Дружиніна, О. Кононко, І. Подорожної, Л. Пузеп в основному збігаються у питанні визначення поняття «креативність». Автори розуміють її як здатність до творчості, яка проявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості [15].

Аналіз і систематизація визначень і трактувань креативності показує, що не можна дати єдиного визначення цього явища, але їх можна об'єднати в окремі групи: 1) здатність до творчості, відмова від стереотипного мислення, певний рівень творчих здібностей і можливостей особистості; 2) здатність осмислювати та розуміти нове, не боятися відійти від звичного; 3) здатність до генерування ідей, вміння доводити їх до конкретного практичного результату; 4) креативність як найвищий рівень інтелектуальних можливостей особистості; 5) креативність – не талант особистості, вона є цілісним процесом, а тому вимагає розвитку.

У нашому дослідженні, погоджуючись з думкою багатьох науковців, зокрема К. Батовріною, О. Куцевол, В. Дружиніним, О. Кононко, В. Павленко, розглядаємо креативність як: інтегративну сукупність якостей особистості, які спонукають до творчої діяльності; творчі здібності особистості, котрі проявляються в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості; здатність генерувати нові, оригінальні ідеї в межах тематики; творчою здібністю, необхідною мотиваційною основою творчості.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямі. У цій публікації нами визначено феномени творчості й креативності в сучасному науковому дискурсі, проаналізовано погляди педагогів і психологів щодо феноменів творчості й креативності, сформульовано визначення цих понять у рамках власного дослідження. Подальшу роботу в цьому напрямі дослідження вбачаємо в роз-

робці системи розвитку креативності майбутніх учителів, зокрема математики, в процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ESSnet-CULTURE. European Statistical System Network on Culture. Фінальний звіт. URL: <http://ec.europa.eu>.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / пер. с нем., вступ. ст. А.М. Боковой. Москва : Прогресс, 1995. 296 с.
3. Ананьев Б.Г. Экспериментальная и прикладная психология. *Сб. ст. Ленинград. гос. ун-та.* Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1971. 158 с.
4. Бузовська Т.В. Розвиток педагогічної креативності як особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2014. № 8. С. 31–33.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
6. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія.* 2017. Вип. 58. С. 3–14.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 358 с.
8. Енциклопедія освіти / наук. ред. В.Г. Кремень. Київ : «Юрінком Інтер», 2008. 1040 с.
9. Ермола А.М. Креативність в освітньому моніторингу. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. № 8. С. 71–74.
10. Кант І. Критика практичного розуму. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.
11. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи. Київ : Вища школа, 2006. 296 с.
12. Князев Ю.П. Ключевые палеонтологические территории в списке всемирного наследия ЮНЕСКО. *Грани познания : журнал.* 2013. Август (№ 5). С. 21–27.
13. Кульчицька О.І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. *Обдарована дитина.* Київ. 2000. № 1. С. 10–14.
14. Курочкина А.Ю. Исследования креативности: постановка проблемы экономики. *Сб. научных статей по итогам Международной научной конференции,* Санкт-Петербург, 19–20 мая 2009 г. / под общ. ред. проф. Н.А. Горелова, проф. О.Н. Мелькова. Москва : Изд-во «Креативная экономика», 2009. С. 630–639.
15. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.
16. Лісабонська декларація (Університети Європи після 2010 року: різноманіття за єдності мети. Брюсель, 13 квітня 2007 року). URL: https://drive.google.com/open?id=0B_jORfZbHWtINEpONW1.
17. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Педагогічна газета.* 2001. № 7 (85).
18. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал.* Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 120–131.
19. Павленко В.В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі Польщі. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін.* Дрогобич : Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка. Випуск 2/34 (2016). С. 184–196.
20. Перкинс Д.Н. Творча обдарованість як психологічне поняття. *Суспільні науки за рубежом. Сер. Науковедення.* 1988. № 4. С. 88–92.
21. Професійна освіта : словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
22. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : монографія. Київ : Каравела, 1998. 150 с.
23. Спиноза Б. Избранные произведения, в 2 т. Т. 1 Москва : Госполитиздат, 1957. 1366 с.
24. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва : «Молодая гвардия», 1976.
25. Философия: энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. Москва : Гардарики, 2004. 770 с.
26. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. Москва : Наука, 1989. 453 с.
27. Яланська С.П. Психологія творчості : навчальний посібник. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.

НАВЧАННЯ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ТВОРІВ А. КОНАН-ДОЙЛЯ «СОБАКА БАСКЕРВІЛІВ» І «ЗАГУБЛЕНИЙ СВІТ»

ANALYTICAL READING TRAINING BASED ON THE WORKS OF «THE HOUND OF THE BASKERVILLES» AND «THE LOST WORLD» BY A. CONAN-DOYLE

Стаття присвячена проблемі навчання студентів філологічних факультетів різних видів читання оригінальної художньої літератури на мові, що вивчається. З огляду на те, що читання виступає як самостійний вид мовної діяльності, розглядаються такі види читання, як синтетичне та аналітичне читання та їх вплив на формування у студентів-філологів мовленнєвих умінь та навичок. Провідною освітньою функцією читання має стати функція культуротворчаря, що забезпечує збереження, передачу і розвиток загальноосвітньої культури студента засобами літературно-художнього компонента, який передбачає доступ до світової культури. Важливою умовою реалізації принципів навчання читання є відбір навчального матеріалу. Сам текст має викликати пізнавальний інтерес і представляти для учнів інформативну цінність. Текст мусить мати країнознавчу і професійну спрямованість. Критеріями відбору тексту можуть служити його фабула, емоційність та образність викладу, тематична близькість предмета викладу до життєвого досвіду та інтересів студентів, можливість зіткнення точок зору і думок, що дають привід для дискусій. Мовним матеріалом для навчання читання, усної мови та письма, лексики та граматики через читання і на основі читання служать композиційно, структурно і змістовно закінчені оригінальні тексти, підібрані за жанрово-тематичним принципом. Автентичний текст як джерело міжкультурних знань має лінгводидактичні особливості, що відображають специфіку повсякденного життя носіїв мови і тому є оригінальними як у композиційному, так і в мовному плані.

Основна увага у статті зосереджена на виборі текстів для додаткового читання, зокрема фантастичних творів А. Конан-Дойля «Собака Баскервілів» та «Загублений світ». Твори розглядаються з точки зору доцільності використання їх у навчанні аналітичного читання на заняттях з іноземної мови. Також проаналізовані варіанти перекладу цих творів з точки зору способів та прийомів перекладу етнографічних реалій та жанрово-стилістичних особливостей. Розглянуті основні типи лексичних та граматичних трансформацій, які застосовувалися в процесі перекладу.
Ключові слова: синтетичне та аналітичне читання, мовна діяльність, мовний

матеріал, уміня та навички, навчальний матеріал.

The article deals with the problem of teaching students of philological faculties different types of reading original fiction in the language that is being studied. Taking into account that reading acts as an independent type of speaking activity, we consider such types of reading as synthetic and analytical reading and their influence on the formation of students' speaking skills and language skills. The leading educational function of reading should be the cultural function, which ensures the preservation, transfer and development of the student's general culture by means of a literary and artistic component that provides access to the world culture. An important condition for the implementation of the reading teaching principles is the selection of educational material. The text itself should be of cognitive interest and of informative value to students. The text should be geographic and professional oriented. Criteria for selecting a text can be its plot, emotionality and imagery of presentation, thematic proximity of the presentation subject to life experience and interests of students, the possibility of a clash of points of view and opinions, that give cause for discussions. The linguistic material for teaching reading, speaking and writing, vocabulary and grammar through reading and on the basis of reading are compositionally, structurally and meaningfully completed original texts, which were selected according to the genre-thematic principle. An authentic text, as a source of intercultural knowledge, has linguistic and didactic features that reflect the specifics of everyday life of native speakers and therefore are original both in composition and in terms of language.

The main attention in the article is focused on the selection of texts for additional reading, in particular, the fantastic works of A. Conan-Doyle "The Hound of the Baskervilles" and "The Lost World". The works are considered as for the expediency of use the analytical reading for teaching foreign language. The translation options for these works are analyzed as for methods and techniques for translating the ethnographic realities and genre-stylistic features. The main types of lexical and grammatical transformations that were used in the translation process are considered.

Key words: synthetic and analytical reading, speaking activity, language material, skills, educational material.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-20>

Варава І.М.,

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.Н. Бекетова

Гаврилова О.В.,

ст. викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.Н. Бекетова

Читання має величезне значення у вивченні іноземної мови. Не менш значиму роль відіграє вміння аналізувати прочитане. Адже саме аналізуючи, студенти краще запам'ятовують нові слова, глибше розуміють текст. Метою статті є спроба проаналізувати різні види читання та їх вплив на вивчення іноземної мови. Актуальність статті зумовлена необхідністю використання на занят-

тях з іноземної мови додаткової літератури, що не лише збагачує словниковий запас студентів, а й допомагає у розвитку загальноосвітньої культури.

У міру дорослішання і підвищення рівня володіння іноземною мовою читання стає головним джерелом отримання нових знань про мову і навколишній світ, засобом самостійного навчання і розширення словникового запасу, розвитку мовної

компетенції, а також вдосконалення усно-мовних навичок учнів. Ми вважаємо, що провідною освітньою функцією аналітичного читання має стати функція культуротворча, що забезпечує збереження, передачу і розвиток загальноосвітньої культури студента засобами літературно-художнього компонента, який передбачає доступ до світової культури. Це дає можливість внести істотний внесок у підвищення рівня їхньої гуманітарної освіти.

Читання виступає як самостійний вид мовної діяльності і як засіб формування і контролю суміжних мовленнєвих умінь і навичок. До основних видів читання належать: синтетичне й аналітичне читання. Синтетичне читання чить розуміння простих текстів, без застосування аналізу та перекладу. Аналітичне читання служить засобом розуміння більш складних текстів, що включають окремі труднощі, які можуть бути подолані тільки за допомогою читання і перекладу. Аналітичне читання – читання, під час якого увага читача частково переключається на мовне оформлення тексту.

У ході роботи з автентичними художніми текстами аналітичне читання посідає провідне місце: увагу студентів викладач направляє на детальне сприйняття тексту з аналізом мовних форм, що дає змогу усвідомити структурні компоненти мови, встановити структурно-семантичні і функціональні відповідності [4, с. 104–111].

Вивченням теорії і методики навчання читання та методики аналізу тексту займалися такі вчені, як: М.М. Шанський, Г.В. Колшанський, І.В. Арнольд, К.А. Рогова, М.М. Гіршман, М.Л. Гаспаров, Ю.М. Лотман, Д.М. Магомедова, Л.О. Новіков, Л.Г. Бабенко, Н.А. Ніколіна, В.І. Тюпа та інші. Група робіт з аналізу тексту являє для нас особливий інтерес, тому що в них автори спираються на теорію мовленнєвої діяльності, яка пов'язана з механізмами сприйняття і породження мовлення і показують, що навчання аналізу тексту зводиться не тільки до розуміння тексту, а й розвитку емоційної сфери учнів, їх умінь сприймати різні конотації слова (М.Л. Гаспаров, Г.Г. Гранік, О.А. Потебня, В.М. Жирмунський та ін.). Однак багато питань навчання аналітичного читання текстів, аналізу їх змісту та інтерпретації їх сенсу залишаються відкритими, зокрема, вони стосуються методики навчання студентів мовних вузів аналітичного читання творів англійською мовою як засобу вдосконалення комунікативної компетентності студентів.

Читання оригінальної художньої літератури на мові, що вивчається, сприяє розвитку усного мовлення, збагачує словниковий запас, знайомить з культурою і літературою країни мови, що вивчається, розвиває аналітичне мислення. Читаючи текст, якого навчають, повторюючи слова і граматику іноземної мови, запам'ятовуючи написання

слів, значення словосполучень таким чином студенти вдосконалюють свої знання мови, що вивчається. Тому читання є і кінцевою метою, і засобом, щоб досягти цієї мети, а вибір художнього тексту як основного предмета аналітичного читання не випадковий.

Крім можливостей для пізнання країни, що вивчається, і її кращих представників, робота з художніми творами надає емоційний вплив завдяки їх фабульності і своєрідності композиційної побудови. Як вважає Н.Д. Гальскова, фонові країнознавчі знання, придбані в процесі читання на основі продуктивного обговорення й осмислення, лягають в основу особистісного потенціалу студента [3].

Не викликає сумнівів, що аналітичне читання доцільно проводити на творах художньої літератури країни мови, що вивчається.

Важлива умова реалізації принципів навчання читання – відбір навчального матеріалу. Значення набувають чинники мотивації та орієнтації діяльності студентів на їхню майбутню роботу, оскільки мотивація є «рушійною силою» будь-якої діяльності і зумовлює її цілеспрямованість. Сам текст має викликати пізнавальний інтерес і представляти для учнів інформативну цінність. Важливо, щоб зміст тексту відповідав віку та інтересам студентів, рівню їх навченості, інтелектуальним і пізнавальним запитам. Текст мусить мати країнознавчу і професійну спрямованість. Критеріями відбору тексту можуть служити його фабула, емоційність та образність викладу, тематична близькість предмета викладу до життєвого досвіду та інтересів студентів, можливість зіткнення точок зору і думок, що дають привід для дискусій, можливість різних ситуативних трансформацій змістової сторони тексту. Вибирати текст необхідно з позицій того, які моральні проблеми порушуються в них, як вони вирішуються. Мовним матеріалом для взаємозв'язаності навчання читання, усної мови та письма, лексики та граматики через читання і на основі читання служать композиційно, структурно і змістовно закінчені оригінальні тексти, підібрані за жанрово-тематичним принципом. Автентичний текст як джерело міжкультурних знань володіє лінгводидактичними особливостями, що відображають специфіку повсякденного життя носіїв мови і тому є оригінальними як у композиційному, так і в мовному плані. Актуальність використання автентичних матеріалів у навчанні читання полягає в їх функціональності. Під функціональністю ми розуміємо їх орієнтацію на реальне використання, позаяк вони «створюють ілюзію залучення до природного мовного середовища, що є головним фактором в успішному оволодінні іноземною мовою» [9, с. 223–225].

Розглянемо фантастичні твори А. Конан-Дойла «Собака Баскервілів» та «Загублений світ» з точки

зору доцільності використання їх для навчання аналітичного читання на заняттях з іноземної мови.

У творі «Собака Баскервілів» найчастіше зустрічалися суспільно-політичні реалії (60 з 120), рідше зустрічалися етнографічні реалії (54 з 120) і географічні реалії (6 з 120). Подібний розподіл реалій пов'язаний з жанрово-стилістичними особливостями твору. Суспільно-політичні реалії описують адміністративно-територіальний устрій, органи влади, політичну діяльність, соціальні явища, звання, ступені і титули, стан, військові реалії та ін. Цей твір було опубліковано на початку XX століття, а події, які в ньому описуються, це кінець XIX століття. Сам по собі твір є детективною повістю, в основі якої лежить розслідування вбивства багатого англійського лорда. Сюжет твору сприяє переважанню в тексті суспільно-політичних реалій, наприклад: coroner's jury, the Official Registry, Court of Queen's Bench та ін.

У романі «Загублений світ» найчастіше зустрічалися етнографічні реалії (99 з 200), рідше зустрічалися суспільно-політичні реалії (71 з 200) і географічні реалії (40 з 200). Подібний розподіл реалій пов'язано перш за все зі специфікою твору. Цей твір є науково-фантастичним романом, який був виданий у 1912 році. Це перша книга з циклу творів про професора Челленджера. У романі описуються пригоди британської наукової експедиції у Південну Америку для дослідження нових видів тварин і рослин на плато, а також тих видів, які вважалися давно зниклими з поверхні Землі. Крім того, дослідники познайомилися з місцевими жителями, і опис їх побуту також присутній у романі. У центрі подій перебувають люди, дослідники, які намагаються дістатися до цього плато і далі вижити там. У зв'язку з цим у цьому творі досить часто використовувалися етнографічні реалії, які описують побут (їжа, напої, одяг, транспорт), працю (люди праці, знаряддя праці), мистецтво і культуру (музика, танці, фольклор, звичаї, ритуали, свята, ігри, міфологія, культури), етноніми, заходи і гроші, наприклад: rupee, three round fifteen, Curupuri, kimono та ін.

У двох варіантах перекладу твору «Собака Баскервілів» сумарно найчастіше був використаний спосіб переказу із застосуванням функціонального аналога (36%). Предметний поділ реалій у творі «Загублений світ»: суспільно-політичні реалії (50%), етнографічні реалії (14%), географічні реалії описового перекладу (12%), калькування (17%), прийоми трансформаційного перекладу (23%) і транскрипція/транслітерація (12%). У творі «Загублений світ» найчастіше був використаний спосіб переказу із застосуванням транскрипції/транслітерації (60%), рідше використовувалися прийоми описового перекладу (2%), калькування (12%), прийоми трансформаційного перекладу (7%) і прийом функціонального аналога (16%).

Проаналізувавши твори і їх переклади, можна зробити висновок про те, що сюжет твору відіграє дуже важливу роль у разі наповнення твору реаліями. У науково-фантастичному романі А. Конан-Дойла «Загублений світ» досить широко були представлені різні назви тварин, рослин, назви місцевостей і різних народів, що населяють їх. Багато з назв представників флори і фауни є з лінгвістичної точки зору термінами і топонімами, оскільки відповідно до класифікації С. Влахова і С. Флоріна, вони можуть бути зараховані до описового перекладу, а згідно з класифікацією В.С. Виногорова географічні назви також є реаліями і належать до групи топонімів у його класифікації. Для передачі подібних лексичних одиниць найчастіше був використаний прийом транскрипції/транслітерації, тому саме він представлений досить широко серед усіх способів передачі реалій під час перекладу твору. Також у романі часто вживалися лексичні одиниці, які позначають зовнішні реалії для обох мов у нашій мовній парі (українська–англійська), наприклад: рупії, кімоно, Курупурі та ін. Такі реалії є відображенням побуту тих народів, про яких також йдеться у романі. Військові реалії, а зокрема назви зброї, також досить широко представлені в цьому творі, наприклад: револьвер, бленд, експрес та ін. Для їх передачі також використовувався прийом транскрипції/транслітерації. У детективній повісті А. Конан-Дойла «Собака Баскервілів» поширені реалії означають звання, посади й органи влади, що пов'язано зі специфікою твору і його сюжетом, в основі якого лежить розслідування вбивства, наприклад: медичний інспектор, коронерське журі, реєстраційна контора та ін. У зв'язку з цим переклад реалій із застосуванням функціонального аналога використовувався частіше за інші способи.

Основні типи лексичних трансформацій, які застосовуються в процесі перекладу, включають такі лексичні прийоми, як: перекладацьке транскрибування і транслітерація, калькування та лексико-семантичні заміни (конкретизація, генералізація, модуляція). До найбільш поширених граматичних трансформацій належать: синтаксичне уподібнення (дослівний переклад), членування пропозиції, об'єднання пропозицій, граматичні заміни (форми слова, частини мови або члена речення). До комплексних лексико-граматичних трансформацій належать анатомічний і описовий переклад, компенсація і прийом цілісного перетворення.

Фантастичним текстам відводиться вельми помітне місце в літературі. Хоча сюжет таких творів і є досить привабливим, переклад фантастичного тексту являє собою досить важке завдання для перекладача, оскільки він характеризується певною специфікою. Але натепер особливості і труднощі перекладу фантастичних творів не

досить описані, відповідно, не розроблені типологія можливих перекладацьких помилок і перекладацькі стратегії на основі порівняльного аналізу. Тому слід приділяти ретельну увагу під час відбору фантастичних текстів для занять з навчання іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агафонова А.С. К вопросу о классификации реалий научной фантастики и способах их перевода. *Молодой ученый*. 2015. № 17. С. 599–601.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва : Международные отношения, 1980. 343 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие. Москва : Академия, 2005.
4. Игнатенко И.И. Методические приёмы обучения аналитическому чтению студентов магистратуры. *Наука, образование, культура. Преподаватель XXI век*. № 1. 2016. С. 104–111.
5. Прокопьева М.А., Свицова А.А., Рублева О.С. Особенности перевода произведений жанра фантастики. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № 9 (сентябрь). С. 163–169. URL: <http://e-koncept.ru/2017/175005.htm>.
6. Селиванова Н.А. Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе. *ИЯШ*. 2004. № 4. С. 21–26.
7. Селиванова Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения. *ИЯШ*. 2008. № 1. С. 61–64.
8. Хомцова Е.В. Компаративный анализ языка произведений А. Конан-Дойла «Собака Баскервиль» и «Затерянный мир» с точки зрения встречаемости реалий (сопоставление техник перевода реалий). Минск, БГУ. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/183119>
9. Цвирко Е.И. Художественный текст как предмет аналитического чтения. *1 международная интернет-конференция «Актуальные проблемы гуманитарного образования»*. Белорусский государственный ун-т, г. Минск. С. 223–225.

THE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

The model of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education was analyzed in the article. It is developed in the form of a system that is holistic and interconnected and allows to design the professional development of physical training teachers in accordance with the needs of society and the requirements of employers, as well as for implementation its own individual educational trajectory in the conditions of postgraduate pedagogical education. The model, which we have developed is presented in five units: motivational and target, conceptual, theoretical and informative, organizational and developmental, evaluative and effective. The motivational and target unit of the model includes three components, namely: purpose, tasks and organizational and pedagogical conditions. The concept is the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education. We have determined methodological approaches: individual and personal, system and activity, integrative, polysubjective, personalized and competent, acmeological and axiological, andragogical, and principles: systematic, professional context, dynamic, parity, interdisciplinarity. Theoretical and informative unit contains the developed professional program of advanced training of physical training teachers, thematic special course and educational and methodical complexes in medical and biological disciplines: "Morphofunctional bases of physical education and sport", "Medical and biological bases of physical education and sport", "Hygiene of physical education and sport", "Valeology". The organizational and developmental unit is represented by the following components: forms, methods, means. The evaluative and effective unit contains criteria and levels of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education. The result of this model is the professional readiness of physical training teachers for educational activity in the conditions of postgraduate pedagogical education.

Key words: professional development, physical training teachers, postgraduate pedagogical education, continuous education.

У статті нами проаналізовано модель професійного розвитку вчителів фізичної куль-

тури в умовах післядипломної педагогічної освіти, яка розроблена у формі системи, що є цілісною і взаємозв'язаною та дає змогу спроектувати професійне зростання вчителів фізичної культури відповідно до потреб суспільства й вимог роботодавців, а також для реалізації власної індивідуальної освітньої траєкторії в умовах післядипломної педагогічної освіти. Розроблена нами модель представлена п'ятьма блоками: мотиваційно-цільовим, концептуальним, теоретико-змістовним, організаційно-розвивальним та оцінювально-результативним. Мотиваційно-цільовий блок моделі включає три складники, а саме: мету, завдання та організаційно-педагогічні умови. Концепцією є професійний розвиток учителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти. Нами визначено методологічні підходи: індивідуально-особистісний, системно-діяльнісний, інтегративний, полісуб'єктний, персоналізовано-компетентнісний, акмеолого-аксіологічний, андрагогічний та принципи: системності, професійної контекстності, динамічності, паритетності, міждисциплінарності та інтеграції, індивідуалізації та диференціації. Теоретико-змістовний блок містить розроблену професійну програму підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, тематичний спецкурс та навчально-методичні комплекси з медико-біологічних дисциплін: «Морфо-функціональні основи фізичного виховання та спорт», «Медико-біологічні основи фізичного виховання та спорту», «Гігієна фізичного виховання і спорту», «Валеологія». Організаційно-розвивальний блок репрезентований такими складниками: форми, методи, засоби. Оцінювально-результативний блок містить критерії та рівні професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти. Результатом такої моделі є професійна готовність учителів фізичної культури до освітньої діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійний розвиток, учителі фізичної культури, післядипломна педагогічна освіта, неперервна освіта.

UDC 378.046-021.68:796.071.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-21>

Voitovska O.M.,

PhD in Education, Associated Professor, Associated Professor of Adults Education Department at Faculty of Management Education and Science of National Pedagogical Dragomanov University

Formulation of the problem in general. The socio-economic transformations that have taken place over the last twenty years have led to significant changes in various spheres of public life in our country. The labor market, which has become more dynamic and differentiated, has undergone a major modification. For the socially active part of the population of Ukraine, this has led to the need to constantly improve their own professional qualifications, intensified the need not only to develop new skills but also to acquire a new specialty through retraining. As we

have noted in previous studies, today, every person has an awareness of the need for continuous education as a mechanism for successful social adaptation and self-realization in society [5, p. 78].

Analysis of recent research and publications.

The analysis of the scientific and pedagogical literature shows that domestic and foreign scientists pay considerable attention to the issues of continuous education and professional development of teachers, namely: the problem of continuous professional education was studied by S. Arkhangelsky, Yu. Babansky,

V. Lugovy; the theories of teacher's personality development in the conditions of continuous professional education – S. Goncharenko, N. Nichkalo, S. Sysoyeva, I. Fedotenko; the content of professional development of teachers was studied by foreign scientists – P. Benedzham, M. Dedles, S. Zepede, M. Riz; models, methods and forms of teachers' professional development – P. Grimmet, L. Evans, S. McLennen, J. Troy; M. Ben-Peretz, K. Prett, D. Sissen and others were involved in curriculum development for teachers' professional development. The issues of professional training of specialists in physical education and sports in the system of stage education were considered by scientists E. Zakharina, L. Denisova, Yu. Liannoi, V. Omelyanenko and others. Scientists (R. Klopov, L. Sushchenko, etc.) paid considerable attention to the development of the model of professional training of future specialists in the field of physical culture and sports. E. Pavlyuk, A. Svatiev considered the model of professional training of future coaches in the field of higher education.

Highlighting previously unresolved parts of a common problem. However, the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education remains poorly understood.

The purpose of our work is to analyze the developed author's model of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.

Outline of the main research material. In the development and theoretical substantiation of the model of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education, we relied on the position of scientists in the modeling and essence of models. In the Encyclopedia of Vocational Education, the term "model" is defined as an imaginary or materially implemented system that displays or reproduces a research object and is able to replace it so that its study provides new information about that object [4, p. 78]. In the "Great interpretative dictionary of contemporary Ukrainian language" the term "model" is interpreted as "an imaginary or conditional (image, description, scheme, etc.) image of any object, process or phenomenon used as its representative" [2, p. 683]. Yu. Babansky defines modeling as the highest and special form of visualization, a means of ordering information, which allows to reveal more thoroughly and more deeply the essence of the phenomenon which is being studied [3, p. 93]. E. Romanov interprets the concept of "pedagogical model" as a generalized, abstractly logical image of a particular phenomenon of the pedagogical system, which reflects and represents the essential structural and functional connections of the object of pedagogical research, presented in the required visual form and capable of providing new knowledge about the object of modeling [3].

The author's system of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education is based on a model that is driven by the needs of society and employers' demands for the professional growth of physical training teachers in continuous education. In our study, the model of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education is represented by five units: motivational and target, conceptual, theoretical and informative, organizational and developmental, evaluative and effective. This structure, in our opinion, makes it possible to systematically combine the purpose, tasks, content, forms, methods, means of organizing the educational process, the educational environment and, accordingly, the result, in other words, the professional readiness of physical training teachers for educational activity in the conditions of rapidly changing environment.

The motivational and target unit of the model includes three components, namely: purpose, tasks and pedagogical conditions.

The purpose is the professional development of physical training teachers in accordance with the actual and perspective needs of the individual, society and the state, which allows to create conditions for self-expression, self-determination, self-development of personality. Among the main complex tasks of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education we define the following:

1. Creating the conditions for the compulsory and guaranteed acquisition of professional competences by physical training teachers necessary for them to perform the new functions.
2. Modernization of the educational process and improvement of the content of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.
3. Development of educational and methodological support for the educational process aimed at intensifying the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.
4. Promoting further professionalization of physical training teachers, including them in productive activities on the basis of acquired integration knowledge, skills and competences.

Let us consider the third component of the target unit of the model – organizational and pedagogical conditions that contribute to the intensification of the process of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education, both at the level of structure and content, and at the level of technology of teaching. In this regard, it would be advisable to consider organizational and pedagogical conditions at three subcontracting levels.

At the structure level, the first organizational and pedagogical condition is the openness of the educational environment of postgraduate pedagogical education institutions for the introduction of innovations in the process of professional development of physical training teachers. The work of these institutions should take into account the whole complex of changes in education: intensification of the educational process, new content and forms of its organization, socio-cultural and value reorientation of education, new strategies in the management and financing of educational institutions.

In search of new approaches to organizing the process of professional development of physical training teachers in postgraduate teacher education, it is important to reflect not only the external changes caused by the educational environment but also the internal ones, which are connected with the necessary changes in the activity of teachers. In connection with this second organizational and pedagogical condition at the level of structure is the andragogical competence of the teachers, who provide the process of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.

At the content level, the organizational and pedagogical condition is the selection and structuring of the content of education of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education in accordance with the integration processes. The transition from the qualification model of the specialist to the competency allowed to shift the emphasis in the professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education to social, personal, academic and professional competences. Accordingly, information and knowledge that provide the opportunity for specialization in the field of physical culture and sports, required not only in the market of educational services, but also in the labor market, can not be academically closed, rigidly delimited.

At the level of the technology of teaching, the first organizational and pedagogical condition is the integrally-differentiated organization of classes in the process of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education using modern teaching technologies.

The processes of integration and differentiation complement each other, exist in unbroken unity and are a dialectical interrelationship on a common logical and methodological basis. In the conditions of postgraduate pedagogical education, these processes contribute to the successful acquisition of basic skills and professional competences.

The second organizational and pedagogical condition at the level of the technology of teaching is the

regular change of the nature of activity in the process of professional development with the emphasis on the personal experience of the students and their individual motivational orientation (Pic. 1).

The professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education needs to be improved, first of all, in the field of teaching technology. In the conditions of system updating it is necessary to incorporate in the technology of training a modification of their various parameters in view of the psychology of the trainees, the purpose of education and the conditions of study, as well as the available means of training.

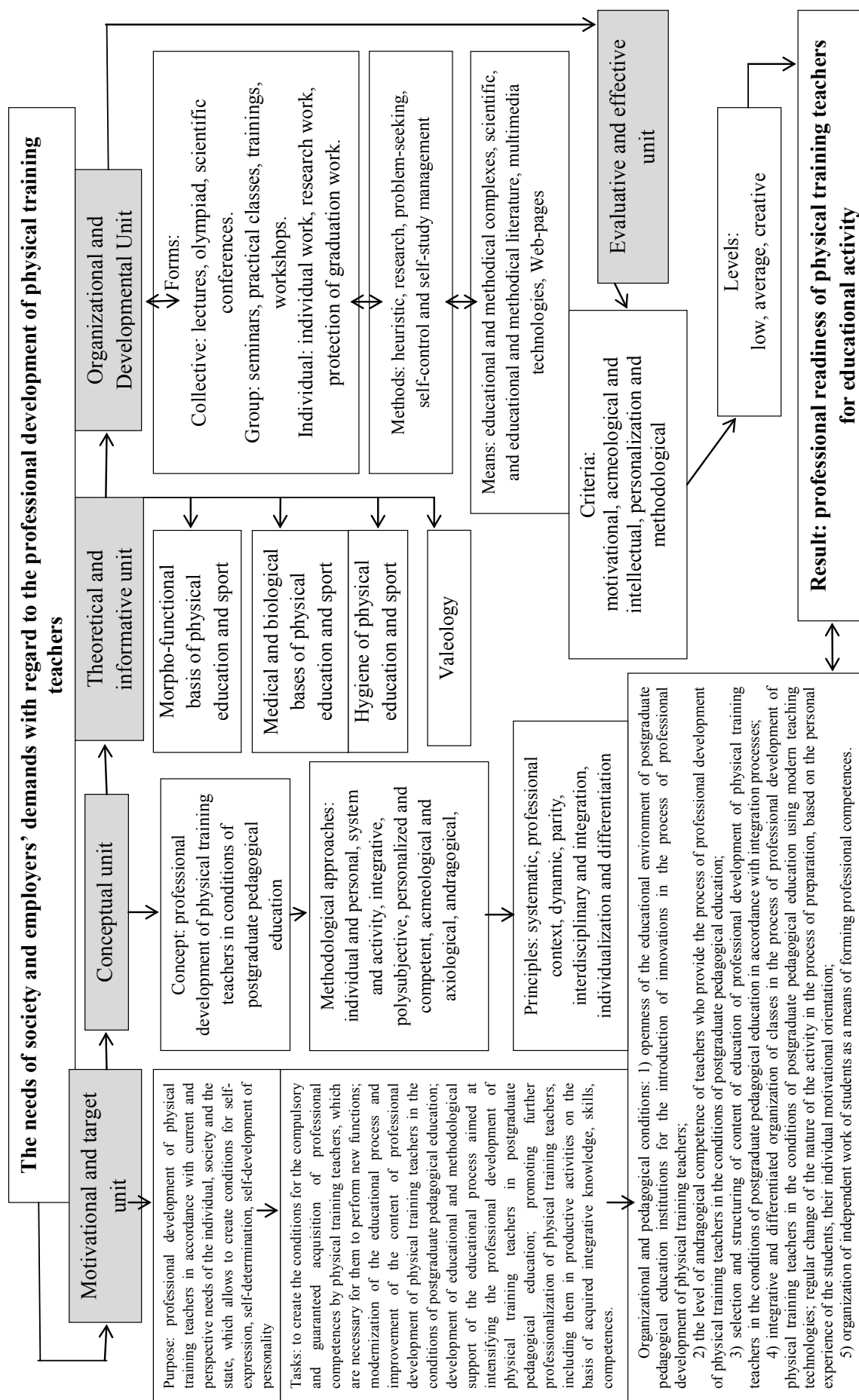
The conceptual unit of the model is represented by the concept of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education, as well as methodological approaches and principles of its realization.

Let's start with the concept of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education in which in our research in the conditions of modern integration processes the leading ideas define the professional development and becoming of the physical training teacher as a full-fledged subject of professional pedagogical activity; formation of personal position of physical training teacher in accordance with the specialties; development of the need for continuous education during the further professional activity. The implementation of the developed concept (in components: purpose, tasks, principles, system-forming components and organizational and pedagogical conditions) will be the basis of the system modernization of postgraduate pedagogical education, which will provide coordinated development of its components, horizontal and vertical interaction of different educational structures; enrich the content, forms and methods of the educational process.

Methodological approaches of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education are defined as follows:

- system and activity (studying and modeling of holistic process of productively oriented professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education in the interrelation of components, its analysis from the point of view of integrity, system characteristics and basic system qualities; understanding of regularities of professional qualification);

- individual and personal (initiative position of physical training teachers, taking into account their psychosocial and physical characteristics, development of the content of each specific stage of learning in the interconnected context of the content, structure and technologies of learning, which will lead to conscious, strong assimilation of their competence and new professional competence);



Pic. 1.

– integrative (the relationship between professional, medical, biological, psychological and pedagogical, social and humanitarian disciplines in the integrated system “education – physical culture – healthy lifestyle”);

– polysubjective (belief in the positive potential of each knowledge-seeker, his individual unlimited capacities, awareness of the need for continuous development and self-improvement within certain social groups in the context of dialogical relations with others);

– personalized and competent (defining personal educational trajectory through portfolio development and isolation of existing dominant and new competences, flexible educational environment to meet individual needs and achievement of results, competence covers not only cognitive and operational-technological components, but also ethical, social, motivational, behavioral, it contains learning outcomes, a system of value orientations, so competences are formed not only during training, but also under the influence of society);

– acmeological and axiological (strengthening of professional motivation, creative potential; identification and realization of own resources for maintenance of professional success, formation of strong interest and ability to study, desire to improve life; ability to make prudent choice and to set goals, modern self-specific goals activities, improve social and civic competences);

– andragogical (mastery of knowledge, skills, qualities, qualities and value orientations necessary for fulfilling the role of an andragog while conducting classes with an adult audience; development of socially significant qualities of an adult through educational activity by means of the use of educational process technologies and educational processes features of thinking and emotional-volitional sphere of listeners).

Professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education is carried out in accordance with the principles of:

– systematic, which presupposes unity of differentiation, integration and hierarchical organization of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education;

– professional context, which implies the unity of the abilities, theoretical and practical readiness of physical training teachers to carry out productive pedagogical activities;

– dynamic, that allows for changes and additions to the content of educational programs;

– parity, based on subject and subjective interaction between teachers and students;

– interdisciplinarity and integration, which focuses on the selection and structuring of teaching material

for the synthesis of knowledge from a wide range of sciences that are related to the teacher’s professional and pedagogical activity;

– individualization and differentiation aimed at considering the needs, interests and abilities of the listeners, the experience of their pedagogical activity and basic professional education.

Theoretical and informative unit contains the developed professional program of advanced training of physical training teachers, thematic special course and educational and methodical complexes in medical and biological disciplines: “Morphofunctional bases of physical education and sport”, “Medical-biological bases of physical education, sports”, “Hygiene of physical education and sport”, “Valeology”.

The organizational and developmental unit is represented by the following components: forms, methods, means.

Among the forms of professional development of physical training teachers

in the conditions of postgraduate pedagogical education we define the following: *collective*: lectures, olympiads, scientific conferences, conferences on exchange of experience, forums and educational conventions concerning physical culture and sports; *group*: seminars, practical classes, pedagogical trainings, problematic discussions, scientific circles, workshops, sports sections, clubs, professional competitions; *individual*: independent work, research work, individual and educational training, writing and defense of the master’s coursework and graduation, etc.

The methods in the context of our study include the following components: heuristic and verbal (explanation, lecture, story, heuristic conversation); problem search (interviewing, conversation, discussion, testing, modeling, designing and redesigning activities, round table, role-playing games, consideration of specific professional situations, video method, case-study method); research (search, research, diagnostic, visual, control and self-control, stimulation of creative activity, methods of facilitation); self-control and management of self-study (elaboration of scientific and methodological literature; preparation of reports for participation in conferences, seminars, articles for publication in national and international publications; development of individual educational trajectory, preparation and continuous accumulation of portfolios).

The means of training during the professional development of physical training teachers we have defined: sports equipment, educational and methodical complexes (courses of lectures, plans of practical trainings, tests, means of diagnostics and assessment, materials for questionnaire), scientific and educational-methodical literature (textbooks, educational and tutorials, guidelines), multimedia technologies, web pages, web-tutorials, computer and multimedia support, interaction in professional networks (infor-

mation and educational portals and web sites of physical training teachers, remote platforms, online libraries, blogs, etc.).

The evaluative and effective unit contains criteria and levels of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education. Within our study, the criteria include motivational (positive attitude to the subjects of the educational process, society as a whole, value orientations, positive motivation through professional self-organization with minimal influence of external educational factors), acmeological and intellectual (personal harmony with personality) self-formation, ethical and aesthetic development, assertiveness, energy and vitality, creation of one's own life and improvement of the existing world), personalization and methodological (psychic self-regulation, individual and psychological features (temperament, character, social type), professionally important qualities and abilities, knowledge efficiency, analytical skills, pedagogical and psychological and methodological competence). Levels of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education: low, average, creative. Let's take a closer look at each of them.

The low level is characterized by fragmentary knowledge in medical and biological disciplines. Students at this level are characterized by a lack of awareness of the acquired knowledge, a low level of their actualization, involuntary mastery of mental operations, lack of certainty, consistency. Skills in the medical and biological disciplines are poor. Listeners need external stimuli, they have lack of independence, and in practice, knowledge and skills are misused. There is no creative self-realization, the need for success often does not arise.

The intermediate level is characterized by systematic and fragmentary knowledge of medical and biological disciplines. Listeners at this level are characterized by the ability to make judgments and draw conclusions by analogy; the initiative is not sufficiently expressed. Skills in medical and biological disciplines are partially expressed, which are required the further improvement. They are applied at the reproductive

level and in standard situations. The autonomy of the students is not sufficiently developed.

The creative level is characterized by strong, systematic, scientific and structured knowledge of medical and biological disciplines. At this level, the students have sufficiently mastered theoretical material in the medical and biological disciplines and have developed practical skills. They show a high level of creative interaction, readiness for self-education, a steady interest in the need to use knowledge of medical and biological disciplines in future professional activity. The students demonstrate a high level of personal activity, unpretentious thinking, formed creative competence. The result of this model is the professional readiness of physical training teachers for educational activity in the conditions of postgraduate pedagogical education.

Conclusions and further prospects of research in this direction. Thus, we have analyzed the model of professional development of physical training teachers in postgraduate pedagogical education. The model is developed in the form of a system that is holistic and interconnected and allows to design the professional development of physical training teachers in accordance with the needs of society and employers realization of own individual educational trajectory in the conditions of postgraduate pedagogical education.

REFERENCES:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы. Москва : Просвещение. 1982. 192 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Бусел В.Т., головний редактор. Київ; Ірпінь : Перун; 2005. 1728 с.
3. Романов Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства : монография. Магнитогорск : МАГУ. 2001. 245 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. Москва : Изд-во Акад. проф. образования, 1999. Т. 2. 440 с.
5. Voitovska O., Tolochko S., Bordyug N. Lifelong learning in modern strategies of sustainable development. Studia Warminskie. Volume 55, 2018. С. 343–352.

ДО ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН БЛОКУ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ-ПРИКОРДОННИКАМ

TO THE PROBLEM OF IMPROVING THE METHODS OF TEACHING FIRE TRAINING UNITS AND TRAINING FROM PERSONAL SECURITY TO FUTURE OFFICERS

Стаття присвячена досить актуальній проблемі дидактики – методиці викладання, зокрема шляхам удосконалення методики викладання. Автор послідовно розкриває результати проведеного дослідження, розпочавши із загального аналізу стану вищої освіти, а саме вищої військової освіти в українському суспільстві. З метою отримання достовірних результатів наукового пошуку автор представленої статті провів ґрунтовний аналіз наявної наукової літератури філософського, педагогічного, соціального та психологічного спрямування. Перераховано прізвища відомих вітчизняних і зарубіжних учених, а також тих, хто безпосередньо розбудовував вищу військову освіту в Україні. З урахуванням рівня актуальності проблеми, висвітленої у статті, сформульовано пріоритетну мету наукової праці та основні методи дослідження (зокрема, бібліографічний, аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, систематизації тощо).

У статті наголошено на тому, що у педагогіці нині використовується теоретико-методологічний підхід, проте до представленої проблематики доцільно застосувати саме системний підхід. Розкрито сутність системного підходу та його особливості (структурний, інтегративний, поелементний, функціональний, історичний, процесуальний, комунікаційний).

Проаналізовано та уточнено зміст поняття «удосконалення» та інтерпретовано його до представленої проблеми.

На підставі аспектів системної теорії виділено та розкрито зміст основних педагогічних умов, завдяки яким можливе удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Із урахуванням поданих вище елементів представленої статті автор подав зміст основних шляхів удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки. Як узагальнення дослідження сформульовано його висновки та результати, а також напрями подальших наукових перспективних розвідок.

Ключові слова: вогнева підготовка, підготовка з особистої безпеки, методика викладання, майбутні офіцери-прикордонники, професійна підготовка, вища освіта, система.

The military sciences are evolving, responding to the challenges of current situations. The issues

of improving the content of teaching methods of military disciplines in the higher education system are becoming more urgent, in particular in military educational establishments where such disciplines are compulsory.

Purpose – search and justification of reserves for improvement of methods of teaching the disciplines of the unit of military training and personal safety training to cadets of higher military educational establishment of the Ukrainian border agency.

Methods: bibliographic; subject analysis; sources, comparative analysis of key categories of the study.

The article emphasizes that there are many theoretical and methodological approaches in pedagogy, but it is advisable to apply a systematic approach to the presented problems. The essence of system approach and its peculiarities (structural, integrative, elemental, functional, historical, procedural, communication) are revealed. The content of the concept of “improvement” is analyzed and clarified and interpreted to the problem presented.

On the basis of aspects of the system theory, the content of the basic pedagogical conditions is distinguished and revealed, by which it is possible to improve the method of teaching the disciplines of the unit of fire training and preparation for personal safety.

Taking into account the above-mentioned elements of the presented article, the author presented the main ways of improving the methodology of teaching disciplines of the fire training and personal safety training unit.

According to the results of the conducted research, it is possible to conclude on the scientific basis for solving the problem of improving the methodology of teaching the disciplines of the unit of fire training and preparation for personal safety in the institution of higher military education of the State Border Guard Service of Ukraine, taking into account methodological, didactic, psychological, organizational and methodological aspects.

Ways to improve the methods of teaching the disciplines of the unit of fire training and personal safety training in the border military higher education institution are minimal in the article, since this process of improvement involves changes of any component of the didactic system: method, form, purpose, etc. These problems may be the basis for further scientific exploration.

Key words: fire training, personal safety training, teaching methodology, future border guards, vocational training, higher education, system.

УДК 378. 147:799.31:355

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-22>

Волошин В.Д.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки

Національної академії

Державної прикордонної служби

України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна реформа українського соціуму вимагає підготовки професіоналів для всіх сфер життя. Такі реформістські процеси є дотичними і до професійної підготовки майбутніх представників правоохоронних структур, зокрема Державної при-

кордонної служби України. Процеси оновлення суспільного життя потребують висококваліфікованих кадрів, які в змозі проводити діагностування та прогнозування, надання консультацій, організацію та здійснення управління та багато інших різновидів професійної роботи [1].

Узагальнюючи подане вище, можна стверджувати, що сучасній освіті спрямовано завдання підготувати професійних і компетентних фахівців прикордонної структури. Вища освіта є багатогранною. Одним з таких складників є військова освіта не лише в Україні, але й у світі. Військові науки розвиваються, реагуючи на виклики сучасних ситуацій. Актуальності набувають питання покращення змісту методик викладання військових дисциплін у системі вищої освіти, зокрема у військових закладах освіти, де подібні дисципліни є обов'язковими [4; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми військової освіти зазвичай досліджують ті науковці, які у ній задіяні. У прикордонній службі є чимало відомих учених-практиків, зокрема: В. Балашов [5], І. Грязнов [6], О. Діденко [7], Д. Іщенко [8], Є. Потапчук [15], В. Ягупов [20]. Проблематика результативності освітнього процесу, його інтенсифікації розкрита у працях таких дослідників, як: А. Алексюк, Ю. Бабанський, Л. Занков, А. Макаренко, П. Підкасистий ін. [1].

Мета статті – пошук та обґрунтування резервів удосконалення методик викладання дисциплін блоку військової підготовки та підготовки з особистої безпеки курсантам вищого військового навчального закладу українського прикордонного відомства.

Методи дослідження: бібліографічний (з метою систематизування та узагальнення джерельної бази дослідження); предметний аналіз (визначення суттєвих ознак науково-педагогічних категорій з проблеми наукового пошуку); аналізування ступеня якості методик викладання дисциплін блоку військової підготовки та підготовки з особистої безпеки; вивчення змісту дидактичних теорій науково-методичних літературних джерел; порівняльний аналіз ключових категорій дослідження.

Виклад основного матеріалу. У структурі педагогічного процесу вагому увагу приділяють освітньому процесу, з-поміж завдань якого невіршеними, а отже, відкритими та дискусійними, є завдання щодо його оптимізації та інтенсифікації [14].

Сучасний розвиток науки створив можливості для теоретичного пояснення змісту процесів оптимізації та інтенсифікації навчання на основі численних теоретико-методологічних підходів [2].

З огляду на раціональний підхід у проведенні нашого дослідження обрано теорію систем, що пояснює загальні принципи та сутність системних явищ і об'єктів та виявлення їх особливостей. Задля вирішення мети представленої у публікації проблеми нами виділено ключові аспекти системної теорії, такі як:

– структурний: розкриває внутрішню організацію досліджуваного об'єкта, способи та варіанти взаємодії у ній;

– інтегративний: пояснює джерела, резерви збереження, змін і функціонування системи;

– поелементний, що дає змогу визначати складники системи (компоненти та елементи);

– функціональний: визначає пріоритетні функції, що реалізує система з приналежними до неї компонентами;

– історичний: здійснює вивчення проблем появи систем, їх еволюцію та можливі перспективи;

– процесуальний: виокремлює процедури, процеси та операції, що покладені на систему і забезпечують її удосконалення, збереження в цілому та відповідний розвиток;

– комунікаційний: пояснює взаємозв'язки всередині системи та з іншими системами як у горизонтальній ієрархії, так і у вертикальній [10, с. 7].

– Необхідно також зауважити, що застосування системного підходу у дослідженні педагогічних явищ і процесів вимагає реалізації таких умов:

– врахування поелементного аспекту з метою виділення складників відповідного педагогічного об'єкта;

– врахування комунікаційного аспекту в аналізі взаємозв'язків, взаємозалежностей усіх елементів, завдяки цьому оцінку пріоритетних складників з відношеннями та зв'язками;

– побудову аналогу системи (моделювання) за такими параметрами, як цілісність, організованість, ієрархічність, структурність (структурний аспект);

– з'ясування залежності системи від чинників зовні (врахування функціонального аспекту);

– опис та аналіз елементів у нерозривному зв'язку з системою, зі з'ясуванням її функцій;

– характеристики педагогічного об'єкта [19, с. 31–32].

Слід згадати про наукові здобутки В. Семиченка, присвячені процедурі дослідження системи (її структури (компонентної і поелементної), особливостей внутрішніх та зовнішніх зв'язків (субординації елементів, особливостей зв'язків між окремими складниками), що створили теоретичний фундамент у проблемі відображення властивостей педагогічного об'єкта. Вчений стверджував, що у винайденій процедурі є певні нюанси: відокремленість педагогічного явища від середовища, обмеженість відповідних параметрів, що необхідно врахувати [17].

Враховуючи аналіз системного підходу, нами сформульовано такі ключові тези у запропонованому дослідженні: під процесом *удосконалення* методики викладання дисциплін блоку військової підготовки та підготовки з особистої безпеки варто розуміти систему заходів, методів, технологій та засобів, що спрямовані на позитивні результати освітньої діяльності; зниження показників неуспішності учасників освітнього процесу; раціо-

нальність розподілу часу представників науково-педагогічного складу [16].

Результати наукових публікацій, монографій, дисертаційних досліджень та літератури з проблем удосконалення методик викладання дали змогу зробити висновок про те, що у методиці викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є своя специфіка та безліч факторів, компонентів та вимог.

Можна констатувати, що під методикою викладання певної навчальної дисципліни розуміють розділ науки, присвячений теоретичним, практичним та методологічним питанням. Деякі вчені стверджують, що сутність методики викладання навчальної дисципліни зводиться до сукупності засобів, способів та організаційних форм і нормативних вимог стосовно діяльності представників науково-педагогічного складу [4; 11; 13].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, пропонуємо ті шляхи удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки, що є ефективними та результативними у практиці військових закладів освіти:

- дотримання у передачі змісту навчальної дисципліни професійної та ідейної спрямованості;
- забезпечення триєдиної навчальної, розвивальної та виховної функцій у процесі викладання;
- забезпечення оновленого змісту навчального матеріалу за науковими та інформативними критеріями;
- дотримання чіткості та логічності у викладу навчального змісту дисциплін;
- сприяння розвитку критичного мислення у суб'єктів освітнього процесу;
- виконання критеріїв мовленнєвої культури представниками науково-педагогічного складу;
- розробка та постійне оновлення змісту дидактико-методичного супроводу навчальних занять [9: 18];
- формування свідомого відношення до предметів і засобів особистої безпеки та вогневої підготовки у майбутній професійній та освітній діяльності офіцерів прикордонного відомства;
- оволодіння різними способами використання спецзасобів, зброї та особистої безпеки в реалізації охорони та захисту кордону;
- формування високого рівня психологічної готовності курсантів до відпрацювання вмінь і навичок застосування засобів вогневої підготовки та прийомів особистої безпеки;
- врахування наявності попереднього професійного та відповідного життєвого досвіду у курсантів;
- вивчення ціннісної системи та здібностей курсантів.

Перераховані вище шляхи удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку

вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки не є остаточними, оскільки в сучасній науковій сфері поєднано соціальні, філософські, економічні, політологічні знання, новітні дослідницькі технології та методики, дотичні до об'єктивної реальності, всіх процесів та явищ суспільного життя [12; 17].

Специфічність процесу удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки у закладі вищої військової освіти прикордонної служби полягає у:

- врахуванні специфіки впровадження інноваційних технологій, методик та підходів в освітній процес;
- врахуванні сутності процесів моніторингу, активізації пізнавальної діяльності, закріплення знань та умінь тощо;
- наявності рівнів педагогічної майстерності представників викладацького складу;
- сформованості вмінь володіти педагогічними технологіями;
- формулюванні мети і завдань освітньої діяльності залежно від її організаційної форми;
- забезпеченні зв'язку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки із майбутньою професійною діяльністю;
- забезпеченні наукового рівня управління освітньою діяльністю;
- проведенні регулярної діагностики освітньої діяльності з метою своєчасного внесення коректив [3].

Загалом, представлені шляхи удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки створюють передумови для оптимізації освітнього процесу майбутніх офіцерів-прикордонників, сприяють посиленню взаємодії між суб'єктами, об'єктами освітнього процесу та об'єктивним світом, а також формуванню високого рівня компетентності офіцерських кадрів прикордонного відомства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами здійсненого дослідження можна зробити висновок про наукові основи вирішення проблеми удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки у закладі вищої військової освіти Державної прикордонної служби України, врахуванні методологічних, дидактичних, психологічних, організаційних і методичних аспектів.

Запропоновані у статті шляхи удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки у закладі вищої військової освіти прикордонної служби є мінімальними, оскільки зазначений процес удосконалення передбачає зміни будь-якого компонента дидактичної сис-

теми: методу, форми, мети, завдань тощо. Ці проблеми можуть стати підґрунтям для подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. *Актуальные проблемы преподавания и изучения социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: опыт и новации.* 1994. Сб. науч. тр. Воронеж, 183.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. 1980. Москва : Высш. шк, 268 с.
3. Блауберг И.В. Целостность и системность. *Системные исследования : ежегодник.* 1977. Москва, с. 5–28.
4. Боголюбов Л. Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры. *Социально-политический журнал.* 1997. № 3. С. 104–119.
5. Балашов В.А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения : дисс. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1996. 263 с.
6. Грязнов І.О. Удосконалення індивідуальної виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1998. 210 с.
7. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 201 с.
8. Іщенко Д.В. Курс лекцій з військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1998. 158 с.
9. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
10. Кожевников В. Оптимізація навчальної діяльності. *Рідна школа.* 1995. № 2–3, с. 17–21.
11. Методика преподавания общественных наук в высшей школе / под ред. Л.Н. Боголюбова. 2000. Москва : Просвещение, 274 с.
12. Николко В.Н. Об одной модели многоуровневой системы логического образования в Украине. *Логика та багаторівнева система освіти: Методологія та методика викладання* : Міжнародна наукова конференція, матеріали доповідей та виступів. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2006. С. 94–96.
13. Овсянников В. К новой парадигме социально-гуманитарных наук. *Alma mater.* 1997. № 2. С. 18–25.
14. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. / З.Н. Курлянд, Е.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. 2005. Київ : Знання, 399 с.
15. Потапчук Є.М. Військова психологія : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. 150 с.
16. Пидкасистый П.И. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Москва : Пед. о-во России, 1998. 640 с.
17. Семиченко В. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Післядипломна освіта в Україні.* 2003. С. 26–30.
18. Сумаркова Л.М. Логіка в юридичному вищому закладі освіти. *Проблеми викладання логіки і дисциплін логічного циклу* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 13–14 травня 2004 року. Київ : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004. С. 103–104.
19. Хазова Л. Подходы к организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в негуманитарных вузах. *Социально-политический журнал.* 1997. № 3. С. 81–90.
20. Ягупов В.В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ ПОЛІССЯ РІВНЕНЩИНИ

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE ECOLOGICAL TOURISM OF THE POLISSY OF THE EQUALITY

У статті розкривається сутність концепту «екологічний туризм». Розглянуто специфічні характеристики екологічного туризму, на відміну від природничого, пригоничького, спортивного, зеленого або сільського. Визначено, що базовою відмінністю є те, що в екологічному туризмі повною мірою реалізуються завдання екологічних освіти та виховання, а також досягається розвиток та плекання гуманістичного складника особистості. Подається загальна характеристика екотуристичного потенціалу Волинського Полісся. Зокрема, з'ясується, що Рівненський природний заповідник є однією з найбільш самотніх природних зон, тому включення його об'єктів до маршрутів регіонального юнацького екологічного туризму має як екологічний та оздоровчий, так і виразний навчально-виховний аспект. Визначено, що завдяки своїй віддаленості від обласного центру та інших населених пунктів, а також відсутності прямого під'їзду до території заповідника природа в Рівненському природному заповіднику зберігається в непорушному стані, тому його можна вважати кращою рекреаційною зоною Західної України. Ідентифіковано екологічний, оздоровчий, виховний та пізнавальний аспекти екологічного туризму. На прикладі діяльності еколого-просвітницького центру розглянуто інструменти впливу екологічного туризму на формування екологічної свідомості молоді, зокрема визначено такі ключові елементи, як навчальні екскурсії, тематичні уроки в освітніх закладах, систематичні заняття з молодшими школярами за програмою формування екологічної культури учнів початкових класів «Екохвилка», керівництво науковими роботами учнів і студентів, робота з навчальними установами, виконання екологічної програми «Лелека», екологічні семінари та конференції, навчально-польові експедиції учнівської молоді «ЮНЕКО» разом із Рівненським обласним комунальним закладом «Станція юних натуралістів» та інше.

Ключові слова: Рівненське Полісся, екологічний туризм, педагогічний потенціал, пізнавально-просвітницька функція, виховання.

The article reveals the essence of the concept of "eco-tourism". Specific characteristics of eco-tourism are considered in contrast to nature, adventure, sports, green or rural. It is determined that the basic difference is that in ecological tourism the tasks of ecological education and upbringing are fully realized, as well as the development of the individual is achieved. The general characteristic of ecotourism potential of Volyn Polissya is presented. In particular, it becomes clear that the Rivne Nature Reserve is one of its most distinctive natural areas, so the inclusion of its objects in the routes of regional youth eco-tourism has both an ecological and health and a distinct educational and educational aspect. It is determined that due to its remoteness from the regional center and other settlements, as well as the lack of direct access to the territory of the reserve, nature in Rivne Nature Reserve is preserved in unbroken state, so it can be considered as the best recreational zone of Western Ukraine. The environmental, wellness, educational and cognitive aspects of eco-tourism have been identified. On the example of the activity of the ecological-educational center the tools of influence of ecological tourism on formation of ecological consciousness of youth are considered, in particular such key as educational excursions, thematic lessons in educational establishments, systematic lessons with younger schoolchildren on the program of formation of ecological culture of pupils, scientific works of pupils and students, work with educational institutions, implementation of the environmental program "Leleka", environmental seminars and conferences, training no-field expeditions of UNECO student youth together with the Rivne Regional Communal Institution "Young Naturalists' Station" and more.

Key words: Rivne Polissia, ecological tourism, pedagogical potential, cognitive and educational function, upbringing.

УДК 37:796.5(477.81)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-23>

Герман Н.В.,
доцент пед. наук,
доцент кафедри екології, географії
і туризму
Рівненського державного гуманітарного
університету
Савчук Л.К.,
аспірант кафедри екології, географії
і туризму
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні вітчизняні дослідники проблем освітньо-виховного потенціалу туризму стверджують, що людина, яка подорожує, – це не просто «споживач туристського продукту», що пересувається у просторі та часі, а особистість, яка засобами мандрівок, подорожей, екскурсій долучається до світу природи. З огляду на це виправдано розглядати туризм передусім у його «людському вимірі», зокрема, як один із потужних чинників формування всебічно розвиненої особистості з активною життєвою позицією [8, с. 83]. У цьому контексті Рівненське Полісся виступає не лише як унікальний регіон для здійснення екологічних подорожей, але і як один із пріоритетних об'єктів туристичних навчально-виховних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне обґрунтування сутності та поліфункціональності екологічного туризму міститься у праці В. Вишневського [1]. Аналіз сучасного стану та потенційних можливостей розвитку екотуризму Полісся Рівненщини знаходимо в публікації М. Мельничука, Т. Безсмертнюк і Б. Сандрики [4]. Його конкретизує багатий фактологічний матеріал статті В. Стельмаха [9]. Про практику юнацького туризму в Харківській області та його навчально-виховні аспекти йдеться в науковому доробку І. Скриль [8]. Отже, зазначена авторами проблема не стала предметом спеціального дослідження, що й визначає актуальність пропонованої статті.

Мета статті полягає у вивченні проблеми формування педагогічного потенціалу екологічного

туризму Полісся Рівненщини та визначенні його провідних аспектів.

Виклад основного матеріалу. Екологічний туризм – це туризм у місця з відносно незайманою природою, до цінних у природному відношенні об'єктів з метою отримання задоволення від перебування на природі, розширення знань про неї та оздоровлення [1, с. 4]. Як твердить сучасний дослідник В. Вишневецький, екологічний туризм відрізняється від інших близьких за змістом видів туризму, а саме природничого, пригодницького, спортивного, зеленого або сільського, тим, що має кілька лише йому притаманних особливостей. По-перше, йдеться про те, що під час екотуристичних мандрівок людина перебуває в місцях з відносно незайманою природою або в місцях, які в природному відношенні є цінними та рідкісними. По-друге, екотуризм передбачає мінімізацію негативного впливу на природу та певну фізичну активність. Ще однією його прикметною рисою є економічна підтримка заходів, спрямованих на збереження природи, зокрема у відвідуваних місцях. Однак найголовнішим є те, що саме в екотуризмі повною мірою реалізуються завдання екологічної освіти та виховання, а також досягається розвиток та плекання гуманістичного складника особистості [1, с. 4].

На думку експертів, з-поміж низки територій в Україні, придатних для розвитку екотуризму в його класичному розумінні, тобто природних регіонів, «де поєднані незмінні людиною ландшафти та місцеві етнокультурні особливості», одне з цільних місць належить Поліссю. Ця місцевість представлена безкрайніми лісовими просторами, густою мережею річок, безліччю озер та боліт. Оскільки специфічні природні умови в минулому зробили Полісся важкодоступним, саме тому цей регіон зберіг свої природні багатства та етнокультурну спадщину: неповторність об'єктів природно-заповідного фонду, строкатість ландшафтів, розмаїття видового складу флори та фауни, а також унікальність архітектурних, археологічних і культурних пам'яток та оригінальність місцевих народних промислів (наприклад, бортництва, яке існує на Поліссі з часів Київської Русі і збереглося до наших днів лише тут) [2].

Ця загальна характеристика екотуристичного потенціалу Поліського регіону підтверджується конкретними даними Рівненського Полісся. Так, станом на 1 січня 2019 р. на його теренах функціонувало 314 об'єктів природно-заповідного фонду (природні заповідники, національні природні парки, регіональні ландшафтні парки, ботанічні, ландшафтні, лісові та гідрологічні заказники, пам'ятки природи), в тому числі 27 об'єктів загальнодержавного значення площею 64, 9 тисячі га і 287 об'єктів місцевого значення площею 116, 6 тисячі га [5]. Крім природних багатств, Рівненське Полісся відоме значною історико-культурною

спадщиною, що представлена 1088 пам'ятками археології, 1761 пам'яткою історії, 325 пам'ятками архітектури та містобудування, 84 пам'ятками монументального мистецтва. Зокрема, унікальними замковими комплексами оборонного значення є Тараканівський форт, Дубенський та Острозький замки, а також Межиріцький монастир-фортеця [9]. Отже, за оцінкою фахівців, Рівненське Полісся має всі можливості та перспективи розвитку екологічного туризму [4, с. 170].

Зокрема, самобутньою екологічною зоною Західного Полісся є Рівненський природний заповідник, що розташований у північній частині Рівненської області на території Володимирецького, Дубровицького, Рокитнівського та Сарненського районів й складається з чотирьох відокремлених природних масивів: «Білоозерського», «Перебродів», «Сирої Погоні» та «Соминоного». Його було створено 1999 р. із метою збереження у природному стані типових та унікальних природних комплексів Українського Полісся. Так, флора заповідника складається з 575 видів вищих рослин, 563 видів судинних, 6 видів плаунових, 8 видів папоротеподібних, 5 видів голонасінних та 536 видів покритонасінних. Водночас на території Рівненського природного заповідника знаходиться 29 видів вищих судинних рослин, занесених до Червоної книги України, 28 регіонально рідкісних видів, а також 2 види з Червоного списку Європи [3].

Водночас включення об'єктів Рівненського природного заповідника до маршрутів регіонального дитячого та юнацького екологічного туризму стане не лише одним із чинників гармонійного розвитку особистості, якісних трансформацій її світогляду та життєвої позиції, але й допоможе реалізувати низку завдань екологічного, оздоровчого, виховного та освітньо-пізнавального характеру.

Екологічний аспект прослідковується в тому, що завдяки своїй віддаленості від обласного центру та інших населених пунктів, а також відсутності прямого під'їзду до території заповідника природа в ньому зберігається в непорушному стані. Тому Рівненський природний заповідник – це одна з кращих рекреаційних зон Західної України.

Оздоровчий аспект дитячо-юнацького екотуризму до Рівненського природного заповідника полягає в тому, що озера Біле і Сомино, які розташовані на його території, є прекрасними місцями для відпочинку та оздоровлення: цілющі властивості води в цих озерах можуть вилікувати шкірні захворювання [3].

Виховний аспект екологічних мандрівок заповідними стежками Рівненського природного заповідника досягається шляхом комунікації в колективі, налагодження товариських стосунків, спільне подолання проблем і труднощів під час подорожей, що в цілому загартовує учня, готує його до самостійного дорослого життя.

Пізнавально-просвітницький аспект відвідування молодим поколінням Рівненського природного заповідника полягає у набутті ним нових знань, зокрема про те, що:

- територія заповідника добре виражає основні риси ландшафту Волинського Полісся: рівнинність рельєфу, переважання пісків, позитивний баланс вологи, високі залісненість та заболоченість;

- у заповіднику представлені болота всіх типів, які є на Українському Поліссі;

- болотний масив «Переброди» має рідкісний для України хід розвитку – периферійно-оліготрофний, тобто розвиток болота, наростання шару торфу, збіднення живлення тут відбуваються від периферії до центру;

- масив «Сомине» – одна з найбагатших у флористичному відношенні ділянок заповідника;

- фауна заповідника представлена типовими для Полісся комплексами тварин, зокрема хижакми: лисиця звичайна, вовк, єнотовидний собака, ласка, горностай, рись;

- на території заповідника зафіксовано 165 видів птахів [6].

Наголосимо на тому, що формування екологічної свідомості та виховання поваги до природи, а також пропагування і популяризація знань про природні багатства Рівненського природного заповідника є пріоритетними завданнями його еколого-просвітницького центру, який було створено 1 жовтня 2006 р. Вони реалізуються працівниками цього центру через навчальні екскурсії, тематичні уроки в освітніх закладах, систематичні заняття з молодшими школярами за програмою формування екологічної культури учнів початкових класів «Екохвилінка», керівництво науковими роботами учнів і студентів, роботу з навчальними установами, виконання екологічної програми «Лелека», екологічні семінари та конференції, навчально-польові експедиції учнівської молоді «ЮНЕКО» разом із Рівненським обласним комунальним закладом «Станція юних натуралістів» та ін. Крім того, серед заходів еколого-просвітницького характеру, що проводяться працівниками цього центру для учнівської молоді, особливий інтерес з точки зору формування екологічної свідомості та набуття знань про природні багатства краю викликають: конкурс «Фотополювання за зимовими птахами», міжнародні дні спостережень за птахами, майстер-класи з виготовлення штучних гніздівель, а також інтерактивні змагання на природничу тематику [7].

Висновки. Таким чином, у сучасній системі освіти особливе місце відводиться саме екологічному туризму, де повною мірою реалізуються завдання екологічної освіти та виховання, а також досягається розвиток та плекання гуманістичного складника особистості. У цьому контексті надзвичайно привабливим виглядає педагогічний потенціал Рівненського Полісся, оскільки цей регіон

характеризується неповторним природно-заповідним фондом, а також самобутньою етнокультурною спадщиною. Яскравим прикладом реалізації пізнавально-освітньої функції екологічного туризму Полісся Рівненщини є різновекторна діяльність еколого-просвітницького центру Рівненського природного заповідника, що досягається через тематичні уроки, заняття для молодших школярів «Екохвилінка», навчальні екскурсії, екологічні семінари та конференції, навчально-польові експедиції тощо. З їхньою допомогою учнівська молодь набуває нових знань про прикметні риси та особливості місцевого ландшафту, багатство болотних масивів і рідкісного для України ходу їх розвитку, а також багатоманіття фауни та унікальність окремих видів флори. Перспективи подальших досліджень зазначеної проблеми вбачаються в розробці не лише теоретичних, але й практичних матеріалів, зокрема тематичних еколого-природничих навчально-виховних заходів, спрямованих на досягнення якісних трансформацій світогляду та життєвої позиції учнівської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вишневський В.І. Екологічний туризм : навчальний посібник. Київ : Інтерпрес ЛТД, 2015. 140 с.
2. Екотуризм. Території. Українська Асоціація активного та екологічного туризму. URL: <http://uaeta.org/ua/tourism/17?tab=territory> (дата звернення: 20.05.2019).
3. Малимон С.С. Проблеми природно-заповідних територій Рівненщини. URL: http://mlhome.at.ua/Statti_PDF_2013/7_malimon.pdf (дата звернення: 22.05.2019).
4. Мельничук М., Безсмертнюк Т., Сандрика Б. Сучасний стан та потенційні можливості розвитку екотуризму Полісся Рівненщини. *Суспільно-географічні чинники розвитку регіонів* : матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., присвяченої 35-річчю створення кафедри економічної та соціальної географії у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, м. Луцьк, 6–7 квітня 2017 р. Луцьк, 2017. С. 169–172.
5. Природно-заповідний фонд області. Заповідні об'єкти Рівненщини. / Департамент екології та природних ресурсів Рівненської облдержадміністрації. URL: <http://ecorivne.gov.ua/reserve/> (дата звернення: 20.10.2019).
6. Рівненський природний заповідник. *Україна Інкогніта*. URL: <http://ukrainaincognita.com/sarny/rivnenskyipryrodnyi-zapovidnyk> (дата звернення: 21.10.2019).
7. Рівненський природний заповідник. URL: https://rivnenskyipz.blogspot.com/p/blog-page_71.html (дата звернення: 10.10.2019).
8. Скриль І.А. Навчальні та виховні функції дитячо-юнацького туризму у Харківській області. *Проблемні та перспективні аспекти туристичного бізнесу* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 22–23 травня 2008 року. Харків : ХНУ ім. Каразіна, 2008. С. 83–86.
9. Стельмах В. Природні та історико-культурні рекреаційні об'єкти Рівненщини. *Вісник Львівського університету. Серія географічна*. 2013. Вип. 43. Ч. 1. С. 92–98.

СУТНІСТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АД'ЮНКТИВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

THE ESSENCE OF THE SCIENTIFIC COMPETENCE OF THE ADJUNCTS OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

Стаття присвячена проблемі підготовки наукових працівників Державної прикордонної служби України – ад'юнктив-прикордонників. У вступі автор проаналізував значення освітньої системи для світового співтовариства та українського суспільства, зокрема як основи демократичного її розвитку. У статті виокремлено недосліджені питання поданої вище проблеми. У наступному розділі наукової публікації автор подав перелік науковців, чії наукові праці були опрацьовані для написання цієї статті. Цим аналізом було доведено відсутність наукових досліджень, присвячених професійній підготовці ад'юнктив академії прикордонної служби. Сформульовано основну мету наукової статті. Задля вирішення питання удосконалення підготовки ад'юнктив-прикордонників автор звернулася до положень компетентнісного підходу і виокремилася різновид науково-дослідної компетентності. У розділі «Виклад основного матеріалу» було розкрито сутність поняття «науково-дослідна компетентність ад'юнктив академії прикордонної служби» (здатність виокремлювати та обґрунтовувати актуальні наукові проблеми, а також проводити компіляцію цих проблем для обраного наукового дослідження, здійснювати наукові процедури аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування та інших, втілювати отримані результати у практику та формулювати необхідні наукові висновки та рекомендації), також з опорою на наукові джерела та врахування специфіки їх професійної підготовки та діяльності. Надалі було сформульовано систему формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктив на основі розкриття складників (компонентів) згаданої компетентності: мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви), когнітивний (знання), діяльно-технологічний (вміння та навички), рефлексивний (самоосвіта та самоаналіз). Узагальнено результати проведеного наукового дослідження у вигляді тезових висновків, а також визначено подальші напрями наукових розвідок із запропонованої проблеми.

Ключові слова: освіта, ад'юнкти, науково-дослідницька компетентність, професійна

діяльність, компетентність, прикордонна служба, наукове дослідження.

The article is devoted to the problem of training of scientists of the State Border Guard Service of Ukraine – adjunct border guards. In the introduction, the author analyzed the importance of the educational system for the world community and Ukrainian society in particular as a basis for its democratic development. The article does not highlight the issues of the above problem. In the next section of the scientific publication, the author provided a list of the scientists whose scientific works have been elaborated to write this article. This analysis proved the lack of research on the professional training of the Adjuncts of the Border Guard Academy. The main purpose of the scientific article is formulated. To address the issue of improving the adjunct training of border guards, the author referred to the provisions of the competence approach and highlighted the type of research competence. In the section "Summary of the basic material" was revealed the essence of the concept of "scientific competence of the Adjuncts of the Border Guard Academy" (the ability to isolate and justify current scientific problems, as well as to compile these problems for the selected scientific research, to carry out scientific procedures for analysis, synthesis, comparison, abstraction and others, translate the results into practice and formulate the necessary scientific conclusions and recommendations), also with reliance on scientific sources and taking into account the specifics of training and activities. In the future, the system of forming the research competence of the adjuncts was formulated on the basis of the disclosure of the components (components) of the mentioned competence: motivational (needs, interests, motives), cognitive (knowledge), activity-technological (skills), reflexive (self-education and introspection). The results of the scientific research in the form of the thesis conclusions are summarized, and further directions of scientific investigations on the proposed problem are determined.

Key words: education, adjuncts, research competence, professional activity, competence, border guards, scientific research.

УДК 378:016:355:001
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-24>

Гнидюк О.Я.,

канд. пед. наук,
начальник ад'юнктури –
старший науковий співробітник
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Значення освіти полягає не лише в отриманні базових знань та виробленні відповідних умінь та навичок. Рівень освіти свідчить про рівень розвитку держави, її демократизації, підтримки позитивних соціальних перетворень. Освіта та технології є необхідними умовами введення інновацій у суспільстві. Українська держава у здійсненні власних трансформаційних процесів має врахувати кращий світовий досвід.

Сучасна світова спільнота реалізує глобалізаційні процеси як в економіці, так і в політиці. Освітня сфера в країнах з високим рівнем життя є тим соціальним інститутом, якому приділяється

прискіплива увага. Україна в своєму історичному розвитку розвивається у контексті західних реформ, а тому ті соціальні утворення, що відповідають за освіту та науку, здійснюють спроби щодо оновлення їх змісту [7; 8; 9].

Не є винятком прикордонне відомство держави, що є своїй структурі містить вищий навчальний військовий заклад – Національну академію Державної прикордонної служби України (надалі – НАДПСУ) і також забезпечує підготовку наукових кадрів в ад'юнктурі та докторантурі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одна з вимог щодо проведення наукового дослідження – отримання достовірної інформації. Тому

нами здійснено аналіз відповідних праць, присвячених проблемі наукової діяльності в Україні, підготовці наукових працівників тощо.

Цінність для запропонованої проблеми становлять праці А. Жабенко [3], В. Кременя [2], Л. Лобанової [4], О. Поживілової [6], Ж. Таланової [10] та багатьох інших дослідників. У полі зору вітчизняних та зарубіжних учених були різні об'єкти вивчення: і система підготовки, і порівняльний аналіз українських наукових працівників і західних, і законодавча база щодо підготовки наукових кадрів тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте поза увагою як у масштабах прикордонної служби і НАДПСУ, так і в масштабах цілої країни залишилася підготовка науковців-прикордонників, ад'юнктів академії прикордонної служби. Саме ця проблематика є досі невирішеною, хоча власних науковців Державна прикордонна служба потребує.

З огляду на популярність такого теоретико-методологічного підходу, як компетентнісний, ми вирішили визначити його роль у підготовці ад'юнктів НАДПСУ.

Метою статті є аналіз сутності науково-дослідницької компетентності ад'юнктів академії прикордонної служби.

Виклад основного матеріалу. Процес включення українського освітнього середовища у Болонську систему уможливив початок структурних та функціональних змін. А Державна прикордонна служба України має власну історію виникнення, розвитку та функціонування, що свідчить про її позиціонування як фундаментального соціального інституту. Тому створення на базі НАДПСУ ад'юнктури та докторантури – наслідок закономірних процесів.

Увагу до компетентнісного підходу можна пояснити його універсальністю та всеохоплюваністю, оскільки у проблемі реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців основні запити сферовані саме до комплексу тих компетентностей, якими вони володітимуть. Тому якщо йдеться про ад'юнктів-прикордонників, то саме наукова та дослідницька компетентність виступають для них ключовими.

Д. Мацько вважає, що науково-дослідницька компетентність взагалі виступає складником культури майбутнього фахівця [5].

На нашу думку, основою науково-дослідницької компетентності є здатність ад'юнкта виділити актуальні наукові проблеми або питання у вже обраному ними дослідженні, здійснювати наукові пошукові процедури, втілювати отримані результати у практику.

Компетентнісний підхід, що був сформований у західному освітньому середовищі і отримав свою популярність завдяки тому, що за умови дотримання його положень майбутній фахівець

адекватно діє у постійно змінних соціальних умовах, і не просто діє, а відповідає за прийняті ним рішення. Саме такого працівника (фахівця) потребує сучасний ринок праці. Прикордонник – не просто охоронець державного кордону, це військово-службовець, якому доводиться поєднувати і інтелектуальну діяльність у професійній сфері, і військово-спеціальну. Тому офіцерські кадри прикордонної служби мають уміти конструктивно використовувати отримані знання, вміння та навички, переносити їх з одного виду роботи в інший.

Можна констатувати, що особливості професійної діяльності прикордонників, вітчизняні та зарубіжні наукові надбання щодо реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти дали змогу сформулювати визначення науково-дослідницької компетентності ад'юнктів НАДПСУ як:

здатність виокремлювати та обґрунтовувати актуальні наукові проблеми, а також проводити компіляцію цих проблем для обраного наукового дослідження, здійснювати наукові процедури аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування тощо, втілювати отримані результати у практику та формулювати необхідні наукові висновки та рекомендації.

Вчений В. Артемов [1] зазначав у своїх наукових працях, що між цивільними та військовими науковими працівниками є вагомі відмінності і полягають вони насамперед у специфіці професійної підготовки і професійної діяльності. Стосовно ад'юнктів-прикордонників це теж необхідно враховувати, оскільки на навчання до ад'юнктури вступають ті офіцери, які мають уже сформований життєвий та професійний досвід, але переважно відсутній досвід наукової дослідницької діяльності. А це, своєю чергою, вимагає змін у потребах, інтересах та ціннісних орієнтаціях, усвідомленні приналежності до незвичної субкультури тощо.

Слід також зауважити, що офіцерів-прикордонників оцінювали лише за особистісно-професійними якостями щодо їхньої діяльності, але коли такий офіцер вступає до ад'юнктури, то він стикається із вимогою особисто брати участь у науковому дослідженні, відчувати оцінку з боку досвідчених науковців щодо результатів його діяльності, тобто ад'юнкти потрапляють у «конкурентну сферу», яка їм незнайома. Такої роботи їх теж треба навчити.

Тому, на наш погляд, доцільно забезпечити функціонування відповідної системи щодо формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктів академії прикордонної служби. Зазначену систему можна представити у вигляді основних компонентів, що покликані вирішити завдання їхньої науково-дослідницької діяльності.

З метою визначення першого компонента ми звернулись до соціологічних досліджень А. Маслоу, який є автором теорії потреб особистості.

Саме виникнення потреби є першопричиною здійснення того чи іншого виду діяльності індивідом. Тому поява потреби, інтересу та перетворення його на мотив щодо науково-дослідницької діяльності ад'юнктів становлять *мотиваційний складник* поданої вище компетентності.

Наступним є *когнітивний складник*, що являє собою систему знань про науково-дослідницьку діяльність. Саме у знаннєвій компоненті зосереджені здобутки всього людства з наукової сфери, проведення досліджень, їх особливостей тощо.

Проблема зв'язку теорії із практикою, тобто емпіричного застосування знань, лежить в основі *діяльнісно-технологічного складника* науково-дослідницької компетентності ад'юнктів-прикордонників. У цьому складнику відображається глибина отриманих знань, можливості для автономного наукового пошуку.

Варто наголосити на необхідності формування в ад'юнктів-прикордонників критичної оцінки власної науково-дослідницької діяльності. Що є основою *рефлексивного складника* компетентності. Здатність особистості рефлексувати, тобто адекватно оцінювати свою роботу, досягнення та невіршені завдання – основа здійснення вчасної роботи щодо внесення коректив, вияву її слабких сторін тощо.

Таким чином, представлена система формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктів-прикордонників відображає практично всі аспекти та завдання щодо їх навчання в ад'юнктурі.

Оптимальний рівень сформованості науково-дослідницької компетентності ад'юнктів у НАД-ПСУ свідчатиме про якість їхньої професійної підготовки до створення та захисту наукових праць.

Висновки. Таким чином, у представленому дослідженні розкрито сутність поняття «науково-дослідницька компетентність» як інтегративна характеристика ад'юнкта, що відображає рівень його готовності до здійснення науково-дослідницької діяльності, вирішення науково-практичних завдань, дотичних до прикордонного відомства, орієнтація на удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та офіцерів-магістрантів.

Виділено складники (компоненти) науково-дослідницької компетентності ад'юнктів-прикордонників: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, рефлексивний.

Матеріал запропонованої наукової статті не вичерпує всі проблемні аспекти, що наявні. Пер-

спективами подальших наукових пошуків є розробка організаційно-педагогічних або педагогічних умов формування науково-дослідницької компетентності ад'юнктів-прикордонників, методики її формування, аналіз нормативно-правової бази щодо захисту тих наукових проєктів, що не є доступними громадськості тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемов В.Ю., Серіков В.В. Проблемні питання щодо визначення сутності поняття «вищий навчальний заклад зі специфічними умовами навчання». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 50. С. 354–362. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_50_48.
2. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Кременя, авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004, 384 с.
3. Жабенко О.В., Лисенко Л.І. Становлення та розвитку системи підготовки й атестації науково-педагогічних і наукових кадрів з державного управління. *Економіка та держава*. 2008. № 5. С. 70–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecde_2008_5_23.
4. Лобанова Л.С. Системы подготовки научных кадров в европейских странах и Украине: сравнительный анализ в контексте формирования Единого европейского образовательного и научного пространства : монография. Киев : Информ.-аналитич. агентство, 2010, 100 с.
5. Мацько Д.С. Методика аналізу сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів англійської мови та літератури. *Освіта на Луганщині*. 2011. № 1. С. 85–90.
6. Поживілова О.В. Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990–2005 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006, 20 с.
7. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261. URL: <http://zakon.lbc.com.ua/>.
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556–VII (із змінами, у редакції від 20.06.2016, підстава № 114-19). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII (із змінами, у редакції від 01.01.2016, підстава № 928–19). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
10. Таланова Ж. Докторська підготовка у світі та Україні : монографія. Київ : Міленіум, 2010, 476 с.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ

PEDAGOGICAL SKILLS AND PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY OF THE UNIVERSITY TEACHER: THE CORRELATION BETWEEN THESE CONCEPTS

У статті здійснено теоретичний аналіз та диференціацію понять «педагогічна майстерність» і «професійно-педагогічна компетентність» як споріднених педагогічних категорій. Наголошено, що, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених дослідженню змісту цих понять, у науково-педагогічній літературі спостерігається неоднозначність підходів до трактування педагогічної майстерності і професійно-педагогічної компетентності, тенденції до отождолення та взаємозаміни, розширення чи звуження меж понять, а також невизначеність у їхньому співвідношенні. Підкреслено, що розуміння сутності педагогічної майстерності відрізняється залежно від наукових підходів до її аналізу. Так, представлено підхід, в основу якого покладено рівень педагогічних знань, умінь, навичок та здібностей педагога (О. Дубасенюк, Л. Нечипоренко, В. Пасинок, Я. Подоляк, В. Сластьонін та ін.); підхід, що базується на понятті «професійна готовність» (Є. Барбіна, Д. Пащенко та ін.); підхід, який ґрунтується на особистісних властивостях, особистісному вимірі педагога (Л. Заніна, Н. Меншикова, В. Рябцев, С. Якушева та ін.); особистісно-діяльнісний підхід (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривоніс, В. Семиченко та ін.). Визначено акценти співвідношення цього поняття з професійною компетентністю. З'ясовано, що сучасна педагогічна наука професійно-педагогічну компетентність трактує як багатозначну категорію; визначено її вихідне походження як інтегральної професійно-особистісної характеристики викладача вищої школи. При цьому зауважено відсутність у літературі однозначного підходу до проблеми співвідношення педагогічної майстерності з професійно-педагогічною компетентністю педагога, наведено відповідні приклади. Зроблено висновок про те, що педагогічна майстерність є складним феноменом, який, незважаючи на великий науковий доробок дослідників, потребує чіткої визначеності; одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, саме вона виступає визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога загалом і викладача закладу вищої освіти зокрема; педагогічна майстерність є найвищим рівнем розвитку професійної компетентності педагога.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, викладач вищої школи, професійно-педагогічна підготовка.

The article theoretically analyzes and differentiates such concepts as pedagogical skills and professional-pedagogical competency as related pedagogical categories. It is found that, despite the considerable number of scientific and pedagogical publications on the content of these concepts, there is no single approach to interpreting pedagogical skills and professional-pedagogical competency. Besides, one can observe a certain tendency to identify, interchange, broaden or narrow their boundaries, as well as an ambiguous correlation between them. The article shows that the understanding of pedagogical skills differs depending on scientific approaches to its analysis. Thus, it presents an approach, which is based on the level of pedagogical knowledge, abilities, skills and capabilities of the teacher; an approach based on the concept of professional readiness; an approach based on personal traits, as well as the teacher's personal dimension; the personality and activity-oriented approach. The article defines the features of the correlation between this concept and professional competency. It is found that there is still no single approach to the problem of correlation between pedagogical skills and professional-pedagogical competency of the university teacher in the scientific literature. The corresponding examples are presented in the article, too. At the same time, modern pedagogy takes into account the results obtained from the analysis of various scientific approaches to interpreting such concepts as professional competency and pedagogical competency and considers professional-pedagogical competency to be a multivalued category. Thus, professional-pedagogical competency is defined as an integral professional-personal characteristic of the university teacher. Still, it is stated that there is no clear approach to the balance between pedagogical skills and professional-pedagogical competency of the university teacher in the scientific literature. The corresponding examples are given. The article concludes that pedagogical skills are a complex phenomenon, which, despite the great scientific achievements of researchers, still needs to be defined. One of the types of professional competency on which professional maturity is based is professional-pedagogical competency. It is the defining component of professional success of teachers, including university teachers. Pedagogical skills act as the highest development level of the teacher's professional competency.

Key words: professional skills, professional competency, professional-pedagogical competency, university teacher, professional teacher training.

УДК 378.011.3-051:005.336.2:37.012
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-25>

Горохівська Т.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Звернення до проблеми співвідношення понять «педагогічна майстерність» і «професійно-педагогічна компетентність» у теорії і практиці про-

фесійної освіти викликане насамперед актуалізацією питання професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи, від рівня якої багато в чому залежить успішний розвиток вітчизняної сис-

теми освіти. Очевидно, що викладач, його компетентність, творчий потенціал, безперервне професійне самовдосконалення, активна робота на рівні світових стандартів є визначальним фактором у вирішенні завдань вищої національної освіти. Визначаючи вимоги до особистості викладача, які б забезпечили його готовність до професійного зростання, педагогічна наука прагне об'єднати їх у більш узагальнені цілісні властивості. Насамперед до таких властивостей належать педагогічна майстерність і близьке до неї поняття «професійно-педагогічна компетентність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує глибоку увагу вітчизняних та зарубіжних науковців до фундаментальних основ оновлення системи вищої освіти. Напрями професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування та розвитку педагогічної майстерності, професійної компетентності, педагогічної культури педагога розглядаються у дослідженнях В. Андрущенка, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Селіверстової, С. Сисоєвої, М. Ярмаченка та ін. Так, сутність, особливості структури, розвитку педагогічної майстерності педагога розкриваються у працях вітчизняних науковців, серед яких – Є. Барбіна, Л. Крамущенко, І. Кривоніс, А. Кузьмінський, О. Пехота, І. Підласий, Д. Пашенко, В. Семиченко та ін. Проблеми аналізу закордонного досвіду розвитку педагогічної майстерності викладача присвячені наукові роботи Л. Пуховської, М. Фіцули, Г. Яворської та ін.

Актуальними для нашого дослідження є публікації, пов'язані з аналізом філософсько-методологічних особливостей професійної компетентності та її розвитку (Б. Гершунський, Н. Добровольська, М. Левківський, Н. Ничкало, В. Шадриков та ін.); проблемою виділення педагогічної компоненти в структурі професійної компетентності педагога (Г. Бурлака, С. Бухальська, А. Міщенко, П. Павленок, М. Фірсов, О. Холостова, Є. Шиянов та ін.); розкриттям деяких аспектів розуміння сутності та змісту, розвитку професійно-педагогічної компетентності (Т. Браже, Т. Данилова, С. Демченко, Л. Карпова, Т. Колодько, А. Маркова, Т. Мельниченко, С. Мурзіна та ін.). Проблема співвідношення педагогічної майстерності і професійної компетентності виступає предметом наукового вивчення для В. Безрукової, Е. Борисової, О. Гури, В. Сластьоніна та ін.

Незважаючи на те, що кількість спеціальних досліджень, присвячених обґрунтуванню підвалин педагогічної майстерності, професійної, професійно-педагогічної компетентності постійно зростає, доводячи поглиблення уваги науковців до цього перспективного напрямку, питання, пов'язані із пошуком однозначних підходів до трактування цих понять, їхніх структурних меж та взаємоіс-

нування цих категорій, у сучасних педагогічних дослідженнях потребують більшої уваги.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснення теоретичного аналізу та диференціації понять «педагогічна майстерність» і «професійно-педагогічна компетентність» як споріднених педагогічних категорій. Мету статті конкретизовано у таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження сутності та змісту понять «педагогічна майстерність», «професійно-педагогічна компетентність»; визначити особливості співвідношення зазначених дефініцій у наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до аналізу сучасного педагогічного дискурсу щодо сутності дефініцій «педагогічної майстерності» і «професійно-педагогічної компетентності» та їх місця у системі педагогічних категорій, підкреслимо неоднозначність розуміння дослідниками сутності та змісту цих понять, ототожнення чи взаємозаміну іншими педагогічними термінами та явищами, розширення чи звуження меж понять. Водночас наявна невизначеність у співвідношенні цих термінів призводить до непорозуміння у процесі обговорення складних наукових проблем і застосуванні теоретичних надбань у педагогічній практиці.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці немає єдиного концептуального погляду на визначення терміна «педагогічна майстерність». Однак варто зазначити, що більшість дослідників, звертаючись до тлумачення цього поняття, з одного боку, спираються на обґрунтування педагогічної діяльності як професійної діяльності, а з іншого – пов'язують педагогічну майстерність з професійною компетентністю (І. Котова, М. Поташнік, В. Сластьонін та ін.), професійно-педагогічною культурою (Є. Бондаревська, В. Рябцев та ін.), професіоналізмом (Н. Кузьміна, К. Пасько та ін.), кваліфікацією (Г. Різз та ін.) педагога.

Визначимо підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до інтерпретації поняття «педагогічна майстерність». В основу першого підходу покладений високий рівень педагогічних знань, умінь, навичок та здібностей педагога, спрямованих на постійне вдосконалення педагогічної діяльності і дослідницький підхід до педагогічного процесу. Так, підставою визначення педагогічної майстерності Л. Нечепоренко, В. Пасинок, Я. Подоляк [12] вважають специфічні знання та здібності педагога. На думку науковців, це – предметно-професійний і морально-фізичний стан педагога, який передбачає побудову освітнього процесу на основі добровільного співробітництва, поєднання різних видів діяльності (індивідуальної, групової, колективної) [12, с. 395]. Г. Хазяїнов визначає педагогічну майстерність як: вищий рівень викладацької діяльності, для якого необхідні знання, педагогічний досвід, педагогічна спрямованість, педагогічні

здібності, особистісні якості в структурі особистості педагога [23]. О. Дубасенюк розглядає педагогічну майстерність з точки зору ефективності вирішення проблемних педагогічних ситуацій. При цьому авторка зазначає, що наявність професійних знань і умінь дає змогу педагогу досліджувати проблемні педагогічні ситуації і перетворювати їх на професійні виховні завдання [4, с. 10]. Суголосною є позиція В. Сластьоніна, який підкреслює, що високий рівень розвитку професійно-педагогічних умінь формує педагогічну майстерність. Уміння науковець розглядає як компонент діяльності, в якому втілюються знання і навички. Водночас В. Сластьонін зазначає, що оволодіння педагогічною майстерністю та педагогічною професією є можливим лише на індивідуально-особистісному рівні, що пояснюється єдністю, взаємопроникненням професійного та особистісного у педагогічній професії [21]. Тому психолого-педагогічні, професійні знання засвоюються суб'єктом в особистісному контексті.

Другий підхід до характеристики сутності педагогічної майстерності визначається науковцями через поняття «професійна готовність». Так, Д. Пашенко у своїй праці [16] розкриває педагогічну майстерність як новий, більш високий рівень професійної готовності педагога, підтвердженням якого є доведення професійних умінь до автоматизму [16, с. 114]. Як зазначає Є. Барбіна, це поняття являє собою інтегрований показник ступеня готовності педагога до виконання професійних обов'язків [2, с. 37].

На особистісному вимірі, особистісних властивостях особистості педагога у разі визначення його педагогічної майстерності акцентують свою увагу представники іншого наукового підходу. В. Рябцев, аналізуючи роль особистісного аспекту у професійній діяльності педагога, дійшов висновку, що чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим тіснішими є зв'язки між знаннями, вміннями й особистісними можливостями педагога [20]. У рамках такого підходу С. Якушева розглядає педагогічну майстерність як професійне уміння оптимізувати всі види освітньої діяльності, спрямованої на формування світогляду і здібностей педагога, гармонійний розвиток і вдосконалення його особистості [24, с. 6]. Звертаючись до педагогічної майстерності, Л. Заніна і Н. Меншикова характеризують її як оптимальну, професійно доцільну, індивідуально-творчу діяльність, що ґрунтується на професійних здібностях, педагогічній техніці та психолого-педагогічній ерудиції педагога [6, с. 89].

На нашу думку, більш комплексно сутність феномена педагогічної майстерності розкривається представниками особистісно-діяльнісного підходу. Так, І. Зязюн підкреслював, що педагогічна майстерність являє собою індивідуальний внесок у педагогічну культуру суспільства, а пере-

дача майстерності забезпечується виключним усвідомленням механізмів професійної діяльності [8]. Л. Крамуценко, І. Кривоніс, В. Семиченко та ін. [17] визначають майстерність як прояв творчої активності особистості педагога і найвищий рівень його діяльності. Водночас, спираючись на концептуальні положення професійного самовдосконалення вчителів, науковцями така педагогічна категорія розкривається як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [17, с. 30]. Розглядаючи світоглядно-філософські основи педагогічної компетентності, К. Пасько робить висновок про те, що досліджуване поняття являє собою суб'єктивне розуміння рівня професіоналізму педагога, яке є результатом теоретико-практичних, ціннісних та емпіричних аспектів його професійного становлення [15, с. 15].

Поруч із поняттям «педагогічна майстерність» останнім часом дуже часто є поняття «професійно-педагогічна компетентність». Зауважимо, що як системне явище професійна компетентність розглядається дослідниками у декількох видах залежно від домінантного елемента або сфери прояву. Тому одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність.

Сучасна педагогічна наука це поняття трактує як багатозначну категорію, доцільність введення якої зумовлюється широтою її змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «педагогічна майстерність», «компетентність», «професійно-педагогічна культура», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність».

Пошуково-аналітична робота щодо розгляду основних наукових підходів до тлумачення поняття «професійно-педагогічна компетентність» та її змісту дає змогу зробити висновок, що більшість науковців визначає цей термін через систему компонентів, що забезпечують успішне виконання навчальних і виховних функцій педагогом. Так, суголосними є думки більшості науковців (В. Введенський, В. Єлагіна, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.), які розуміють професійно-педагогічну компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, що включає теоретичну і практичну готовність до виконання професійних функцій, а також суб'єктивні якості особистості, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

Змістове наповнення професійно-педагогічної компетентності залишається предметом дискусій науковців. Наведемо декілька цікавих, на нашу думку, підходів. Так, С. Демченко професійно-педагогічну компетентність викладача характери-

зує як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має такі суттєві ознаки, як: мобільність, гнучкість і критичність мислення [3]. Досліджуване поняття виступає інтеграційною якісною характеристикою діяльності викладача і за своєю сутністю є функціонально-предметним аспектом інтелекту. Л. Зеленська у своїй роботі зазначена компетентність розглядає як цілісну узагальнену, інтегральну якість особистості, що має свою структуру та ознаки і дає змогу спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані насамперед на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвиткові і самовдосконаленню особистості [7].

Натомість В. Єлагіна розуміє такий вид компетентності як «сукупність професійно-педагогічних компетенцій, що включають наявність знань, професійного і життєвого досвіду, спрямованості особистості, здатностей педагога діяти у конкретній ситуації, вирішувати професійні задачі різного рівня складності та невизначеності, його готовності до досягнення високої якості результатів своєї праці, відношення до педагогічної професії як цінності» [5, с. 115]. Н. Кузьміна професійно-педагогічну компетентність визначає як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [10, с. 90].

З огляду на видове походження професійно-педагогічної компетентності аналіз основних підходів до тлумачення її дефініції дає змогу зробити висновок, що вона визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Співвідношення педагогічної майстерності і професійно-педагогічної компетентності педагога натеper залишається малодослідженою проблемою з відсутністю однозначного підходу до її розгляду. Зупинимось на деяких наукових позиціях.

Одні автори, розуміючи педагогічну майстерність і професійно-педагогічну компетентність як взаємозумовлені, однопорядкові, не тотожні педагогічні категорії, пов'язують їх з поняттями педагогічної культури (професійно-педагогічної культури), професіоналізму чи кваліфікації. Так, розкриваючи сутність професіоналізму як найвищого рівня професійної компетентності педагога, А. Маркова пов'язує його з прагненням до індивідуального стилю роботи, наявністю цілісної Я-концепції та адекватної самооцінки, здатністю забезпечити професійну стійкість, оволодіння високими зраз-

ками праці і педагогічною майстерністю, постійним пошуком розвитку особистості (предметна, комунікативна, особистісна творчість) [11, с. 52]. Г. Різз, обґрунтовуючи питання відмінності й тотожності понять «професійна компетентність», «педагогічна майстерність» і «кваліфікація», пропонує альтернативу: педагогічна майстерність є виразом підвищеного рівня засвоєння якостей, якими має володіти педагог відповідно до професіограми; педагогічна майстерність є наслідком підвищеного рівня розвитку педагогічних якостей [19, с. 116]. Водночас О. Барабанщиков стверджує, що виразником сутності педагогічної культури викладача є його педагогічна майстерність [1, с. 75]. Проведений аналіз представленого автором визначення і структури педагогічної майстерності доводить однопорядковість його розуміння з професійною компетентністю викладача [1, с. 75–76].

Чимало дослідників вважають, що професійна компетентність виступає складником педагогічної майстерності – базового, ширшого за своїм змістом поняття. Так, І. Котова, Є. Шиянов розглядають педагогічну майстерність як єдність професійної компетентності та індивідуально-ділових якостей педагога [9]. Н. Нікітіна розкриває її як сплав особистісно-вольових якостей і професійної компетентності викладача, як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності [13]. Група українських вчених, серед яких – І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Самецько, В. Семиченко, Н. Тарасевич, до комплексу властивостей особистості, що утворює педагогічну майстерність, відносять гуманістичну спрямованість діяльності педагога, професійну компетентність, педагогічну техніку та педагогічні здібності [17, с. 30–31]. Науковці підкреслюють, що підвалиною педагогічної майстерності є саме професійна компетентність педагога [17, с. 30]. Водночас, розглядаючи структуру педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти як синтез особистісно-ділових властивостей особистості, що визначає високу ефективність педагогічного процесу, В. Орлов зараховує до неї професійну компетентність, готовність до творчої професійної діяльності, педагогічні здібності, особистісні якості та педагогічну техніку [14, с. 12].

Відповідно до протилежної наукової позиції, по-перше, професійна компетентність педагога становить основу педагогічної майстерності, а по-друге, найвищим рівнем розвитку професійної компетентності є педагогічна майстерність. Так, на думку В. Сластьоніна, Л. Подимової, теоретичні знання і засновані на них уміння, що являють основу педагогічної майстерності, – це визначальний, об'єктивний зміст професійної компетентності, єдиний і загальний для всіх викладачів [21; 22, с. 5–17].

Водночас є науковці, які професійно-педагогічну компетентність представляють як вищий рівень розвитку професійної майстерності. Наприклад, Н. Сегеда описує логічний ланцюг: педагогічна культура – педагогічна майстерність – педагогічна компетентність – професійна творча індивідуальність, розглядаючи його як цілісний механізм (алгоритм послідовності руху) професійної самореалізації педагога [18, с. 79–80].

Висновки. Таким чином, здійснений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемі дослідження сутності та змісту понять «педагогічна майстерність», «професійно-педагогічна компетентність», а також визначенню особливостей співвідношення зазначених дефініцій дає можливість зробити такі висновки: педагогічна майстерність є складним структурним утворенням, яке, незважаючи на великий науковий доробок дослідників, потребує чіткої визначеності в науці; одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, саме вона виступає визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога загалом і викладача закладу вищої освіти зокрема; педагогічна майстерність є найвищим рівнем розвитку професійної компетентності педагога.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні проблеми співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» та «професійна кваліфікація викладача закладу вищої освіти».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. (К вопросу о сущности педагогической культуры). *Советская педагогика*. 1981. № 1. С. 71–77.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Киев : Вища школа, 1997. 153 с.
3. Демченко С.О. Развитие професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
4. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.
5. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. № 10. С. 113–116.
6. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003. 288 с.
7. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 20 с.
8. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Вип. 4. Полтава, 2008. С. 21–31.
9. Котова І.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1997. 144 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 119 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1994. 192 с.
12. Нечепоренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасынок В.Г. Класична педагогіка : навчальний посібник. Харків : Основа, 1998. 420 с.
13. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухова М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. Москва : Мастерство, 2002. 288 с.
14. Орлов В.Ф., Фурса О.О., Баніт О.В. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник. Київ : Едельвейс, 2012. 308 с.
15. Пасько К.М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 20 с.
16. Пащенко Д. Педагогічна майстерність як складник готовності вчителя до професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць. Умань, 2010. № 2. С. 112–118.
17. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.
18. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н.В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 432 с.
19. Ризз Г.И. Размышление о педагогической деятельности, культуре, мастерстве. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 114–116.
20. Рябцев В.П. Формирование педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 1998. 164 с.
21. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Школа-Пресс, 1997. 308 с.
22. Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В.А. Сластенина. Москва : Педагогика, 1993. 178 с.
23. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. Москва : Высшая школа, 1988. 167 с.
24. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL INDUSTRY PROFESSIONALS

У статті розглядається сутність міждисциплінарної інтеграції та її значення у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. Висвітлено думки науковців щодо необхідності впровадження міждисциплінарного підходу у навчальний процес. Наголошується на важливості використання міждисциплінарних зв'язків у системі вищої медичної освіти. Зокрема, вказується, що міждисциплінарні зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки здобувачів освіти, суттєвою особливістю якої є оволодіння ними пізнавальної діяльності узагальненого характеру. Автором зауважується, що забезпечення міждисциплінарних зв'язків – одне з основних завдань сучасної системи навчання, яке повинно планово впроваджуватися у навчальний процес за активної участі керівників закладу вищої освіти та тих осіб, котрі складають навчальні плани. У статті також розглянуто модель процесу навчання студентів-медиків, побудованої на засадах міждисциплінарної інтеграції. Підкреслюється роль викладача у пошуку оптимальних шляхів реалізації міжпредметної інтеграції, яка б забезпечувала оптимізацію навчального процесу, давала б студентам цілісне уявлення про навколишнє середовище та професійну діяльність. Вказується на необхідності використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі реалізації міждисциплінарної інтеграції. Розкривається зв'язок «Правознавства» з іншими суспільними дисциплінами. Автором відзначається, що суспільні дисципліни, які викладаються студентам-медикам, дозволяють їм сприймати навколишній світ не як суму розрізнених законів, закономірностей і концепцій, а як цілісний, узгоджений світ, у якому різні знання не протиставляються, а доповнюють і збагачують один одного новими ідеями, умовиводами та теоріями. У статті резюмується, що міждисциплінарна інтеграція – необхідний процес сучасної вищої медичної освіти, спрямованої на формування цілісної гармонійної людини, котра інтегрує особистісну, професійну та громадянську складові частини. За допомогою міждисциплінарного підходу навчання в сучасному закладі вищої медичної освіти перетворюється у цілісний навчально-виховний процес, який має загальну структуру та функції, поєднує вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін.

Ключові слова: міждисциплінарна інтеграція, міждисциплінарні зв'язки, освітній про-

цес, вища медична освіта, професійна підготовка майбутніх фахівців медичної галузі.

The article deals with the essence of interdisciplinary integration and its importance in the professional training of future medical professionals. The opinions of scientists on the necessity of introducing an interdisciplinary approach in the educational process are covered. The importance of using interdisciplinary communications in higher education is emphasized. In particular, the article points out that interdisciplinary communications play an important role in enhancing the practical and scientific-theoretical training of those who receive education, the essential feature of which is their mastery of cognitive activity of a generalized nature. The author points out that establishing interdisciplinary communications is one of the main tasks of the modern system of education, which should be systematically introduced into the educational process with the active participation of the heads of higher education institutions and those who make the curriculum. The article also examines the model of medical student learning process based on interdisciplinary integration. The role of the teacher in finding the best ways of implementing interdisciplinary integration, which would provide optimization of the educational process, would give students a holistic view of the environment and professional activity, is emphasized. The necessity to use information and communication technologies in the process of implementation of interdisciplinary integration is pointed out. The connection between "Law" and other social disciplines is revealed. The author notes that the social disciplines taught to medical students allow them to perceive the surrounding world not as a sum of disparate laws, regularity and concepts, but as a coherent world in which different knowledge is not opposed, but supplemented and enriched by new ideas, inferences, and theories. The article summarizes that interdisciplinary integration is a necessary process of modern higher medical education, which aimed at forming a coherent, harmonious person who integrates personal, professional and civic components. Using interdisciplinary approach, teaching in a modern institution of higher medical education is transformed into a holistic educational process, which has a common structure and functions, combines the study of general and specialized disciplines.

Key words: interdisciplinary integration, interdisciplinary communications, educational process, higher medical education, professional training of medical professionals.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-26>

Гуменна Н.В.,

канд. юрид. наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Досліджуючи національне законодавство, констатуємо, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Система освіти має забезпечувати:

– формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і

перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється;

– збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до українських національних святинь, української мови;

– підготовку людей високої освіченості та моралі, компетентних фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впрова-

дження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці тощо.

Враховуючи наведене, можна виокремити три основні завдання сучасної освіти, а саме: формування гармонійної особистості; формування патріотично налаштованого громадянина; формування компетентного фахівця.

Цілісний розвиток людини у контексті формування особистості, громадянина та фахівця передбачає насамперед пошук резервів удосконалення сучасного навчального процесу. Неможливо досягнути освіти нової якості застарілими способами. Сьогодні необхідні зовсім інші стратегії розвитку вищої освіти та такі моделі навчання, які б були актуальними в сучасних реаліях. Один із напрямів активних пошуків нових педагогічних рішень полягає у міждисциплінарній інтеграції, за допомогою якої не лише вирішуються завдання навчання, розвитку та виховання студентів на якісно новому рівні, але й закладається фундамент для комплексного бачення, підходу та вирішення складних проблем реальної дійсності.

Актуальність впровадження у систему вищої освіти міждисциплінарного підходу продиктована також, як справедливо зазначає А. Колот, зростаючою мобільністю, швидкоплинністю, швидкозамінюваністю усього, що оточує людину, і створеними нею інститутами. Ті зміни, які (ще у другій половині ХХ ст.) відбувалися протягом 15–20 років, нині стають реальністю вже за 4–5 років. За таких умов мононаука, монодисципліна самотужки априорі не може виконати своєї традиційної місії та забезпечити стійке прирощення нових знань [1, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що окремі аспекти міждисциплінарної інтеграції відображені у працях видатних науковців М. Антонова, М. Арцишевської, В. Безпалько, М. Берулави, Т. Браже, О. Вознюка, Є. Глінської, Р. Гуревича, М. Данилова, М. Думченко, І. Зверева, І. Зязюна, В. Ільченка, І. Козловської, А. Коломієць, Г. Максимова, М. Махмутова, І. Огородникова, О. Савченко, М. Сорокіна, Б. Тітової, В. Федорової, О. Шмідта, Г. Юркова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас у теорії та практиці досі лишається велика кількість дискусійних питань щодо понятійного апарату міждисциплінарної інтеграції, потребують подальшого вивчення її методологічні основи. Форми, методи та засоби реалізації міждисциплінарної інтеграції у реальному навчальному процесі також залишаються недостатньо дослідженими. Це все спонукає науковців не випускати зі своєї уваги таке надзвичайно багатогранне явище, як міждисциплінарна інтеграція.

Метою цієї статті є розкриття сутності міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі.

Виклад основного матеріалу. Закономірності поєднання предметів або явищ трансформуються у складне поняття «інтеграція». Сутність інтеграції як явища визначається єдністю об'єктивного світу, взаємним зв'язком явищ природи, суспільства, а також необхідністю їх системного, цілісного пізнання. Структура інтеграції – це складна ієрархія взаємопроникнення різних елементів і рівнів, видів і типів, напрямів і загальних закономірностей.

Інтеграція наукового пізнання – це процес взаємного обміну науковими даними та взаємопов'язаного розвитку тих чи інших наукових дисциплін. Іншими словами, це процес становлення цілісності, який полягає в обміні ідеями, поняттями, методами, взаємопроникненні структурних елементів різних сфер знань, що призводить до ущільнення та концентрації знань, розширення евристичних і пізнавальних здібностей студентів. Інтеграція сприяє узагальненню й ущільненню, уніфікації та росту інформаційного обсягу знання [2, с. 306].

Проблема інтеграції наукового пізнання активно розглядається не лише вітчизняними науками (педагогікою, психологією, філософією), вона має загальносвітове коріння. Гостра необхідність інтеграції наукового пізнання простежується ще у словах французького філософа-просвітника Жан-Жака Руссо, який шукав «засоби, щоб зближувати всю масу уроків, що розсіяні у різних книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити...» [3, с. 261]. Видатний угорський науковець, лауреат Нобелівської премії з хімії Дьєрдь де Гевеші стверджував: «Думаючий розум не відчуває себе щасливим, поки він не зуміє об'єднати в єдине ціле розрізнені факти, які ним спостерігаються...» [4; с. 89]. Не менш відомий радянський учений В. Вернадський говорив: «Справа в тому, що ріст наукового знання у ХХ ст. швидко стирає межі між окремими науками. Ми все більше спеціалізуємося не з наук, а з проблем. Це дозволяє, з одного боку, надзвичайно заглиблюватися у явище, яке вивчається, а з іншого – розширити його обсяг з усіх сторін» [5, с. 126]. На думку американського філософа та соціолога Е. Тоффлера, «ми стоїмо на порозі повернення до великомасштабного мислення, до узагальнювальної теорії, до поєднання окремих частин у єдине ціле... Прагнення розглядати висмикнуті із загального контексту окремі кількісні деталі під час все більш точніших досліджень призводить до того, що ми дізнаємося дедалі більше і більше про дедалі менше і менше» [6, с. 223–224].

Важливість міждисциплінарної інтеграції перебувала у центрі наукової уваги класиків педагогіки Й. Гербарта, Я. Коменського, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Так, наприклад, Я. Коменський вважав, що «всі знання виростають з одного коріння – навколишньої

дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [7, с. 48]. Й. Песталоцці, аналізуючи процес виховання людини у контексті дії фізико-механічних законів, визначав необхідність усвідомлення зв'язку всіх знань конструкторів, що утворюють у мозку людини цілісну картину світу, з об'єктивними зв'язками у природі, коли систематизація всіх існуючих у світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності [8, с. 50]. К. Ушинський наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися у тісному зв'язку один з одним, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають складати органічний зв'язок [9, с. 195].

Цінна спадщина з теорії та практики взаємозв'язку навчальних дисциплін накопичилася в історії педагогіки. Її складниками є: обґрунтування об'єктивної необхідності відображати взаємозв'язки реального світу у навчальному процесі; акцентування уваги на світоглядній функції міждисциплінарних зв'язків, їх значення для загального розумового розвитку студентів; виявлення позитивного впливу міждисциплінарних зв'язків на формування системи знань; розробка методики скоординованого викладання різних навчальних дисциплін тощо.

Згідно з науковими дослідженнями в основі міждисциплінарної інтеграції зазвичай лежить поняття міждисциплінарності, під якою розуміється взаємодія між двома або декількома різними дисциплінами, яка може варіювати від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції цілих концепцій, методологій, епістемології, термінології, даних дослідницької та освітньої діяльності широкої сфери. З позицій цього підходу міждисциплінарна інтеграція розглядається як процес узгодження змісту навчальних дисциплін із позиції відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності, можливість використання студентом усього комплексу досягнень відповідної дисципліни у діалектичній єдності з іншими предметами та навчальними курсами, узгодження у єдиному освітньому процесі мети та завдань окремих теоретичних і практичних дисциплін, спеціальностей і закладу вищої освіти загалом. Міждисциплінарна інтеграція є інструментом, за допомогою якого викладачі та студенти використовують зміст кожної дисципліни з метою побудови відповідного предметного відображення явища чи процесу, які розглядаються, й об'єднання цих відображень у цілісну картину професійної діяльності.

Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі вирішує такі проблеми: розвиток компетентності студента-медика як процес формування і розвитку його професіоналізму та практичної сфери застосування знань; особистісний розвиток, особистісна самореалізація і, власне, саме практичне засто-

сування компетенцій у медичній діяльності, яке неминуче та повсякчас поєднує в собі комплекс якісних характеристик людини. Без цього сучасний фахівець будь-якої сфери, зокрема сфери охорони здоров'я, існувати не може. Сьогодні особистісний розвиток студента-медика здійснюється саме через міждисциплінарну інтеграцію. Модель випускника сучасного закладу вищої медичної освіти поєднує в собі набір загальних і професійних компетенцій, метою яких є формування високого рівня його професіоналізму і які стають основою його самореалізації. Отже, міждисциплінарна інтеграція в освіті сьогодні є основою особистісної самореалізації та розвитку майбутнього фахівця охорони здоров'я.

Досліджуючи наукові доробки щодо проблем міждисциплінарного підходу у навчальному процесі, доходимо до висновку, що основним засобом реалізації міждисциплінарної інтеграції, її основним інструментом є міждисциплінарні зв'язки. Саме вони дозволяють виокремити складові компоненти змісту освіти, передбачити співвідношення і послідовність розвитку системоутворюючих ідей, законів, понять, загальнонаукових методів, які використовуються у різних навчальних дисциплінах.

Особливого значення міждисциплінарні зв'язки набувають у системі професійної медичної освіти, де навчальний і пізнавальний процеси повинні будуватися в органічному поєднанні із загальноосвітніми, загальнопрофесійними та спеціальними дисциплінами. Системне застосування міждисциплінарних зв'язків сприяє розвитку кругозору, глибини мислення, швидкому сприйняттю явищ, що відбуваються, навчального матеріалу та допомагає студентам-медикам розвивати навички використання потенційних знань у прикладних дисциплінах.

Поєднання загальної та професійної освіти формує дидактичну складову частину міждисциплінарних зв'язків. Такі зв'язки готують студентів закладів вищої медичної освіти до досконалого оволодіння професією медика.

Сьогодні забезпечення міждисциплінарних зв'язків – одне з основних завдань сучасної системи навчання, яке повинно планово впроваджуватися у навчальний процес за активної участі керівників закладу вищої освіти та тих осіб, котрі складають навчальні плани. З іншого боку, вдосконалення навчання, підвищення ефективності та якості навчального процесу належать до обов'язків викладача. Він повинен забезпечити максимальне використання навчального часу, науковість і послідовність викладу матеріалу, аби студенти усвідомлено його сприймали, вміли аналізувати та робити висновки щодо фактів, доводів і спостережень. Водночас викладач повинен вміти швидко й об'єктивно визначити ступінь і здатність засвоєння студентами нового матеріалу.

Як видається, модель процесу навчання студентів-медиків, побудована на засадах міждисциплінарної інтеграції, повинна бути системою, в якій поєднані такі компоненти:

- мотиваційний (створення змістовного спрямування студентів на оволодіння міждисциплінарними зв'язками);

- навчальний (орієнтування у меті та завданнях, що мають спрямованість на інтеграцію різнопредметних знань, засвоєння цих знань на основі принципів дидактичної значущості, цілісності, системності, мотивуючої дієвості, оптимальності);

- специфічні методи, форми і засоби, що використовуються на інтеграційних заняттях і викликають якісні зміни у знаннях студентів;

- підсумковий контроль, який дозволяє зробити висновок щодо рівня, системності та цілісності знань здобувачів освіти.

З метою реалізації мотиваційного компоненту процесу навчання, зокрема з метою посилення взаємозв'язку між загальноосвітніми та спеціальними предметами, а також для наближення їх до мети та завдань закладу вищої медичної освіти усі дисципліни повинні бути професійно зорієнтованими. Таке викладання сприятиме розвитку у студентів здібностей, необхідних для оволодіння професійними навичками, професійним досвідом.

Визначати професійну спрямованість загальноосвітніх дисциплін повинен зміст професійної освітньої програми. Виокремлення в курсах загальноосвітніх предметів матеріалу, що може бути використаний на заняттях зі спеціальних дисциплін, насичення занять задачами, прикладами, проблемними запитаннями та ситуаціями професійного характеру сприятиме вихованню у здобувачів вищої медичної освіти ціннісного ставлення до своєї професії. Водночас кожен предмет повинен зберігати свою самостійність; зв'язок повинен бути систематичним, таким, який пронизує весь навчально-виховний процес; він повинен сприяти поглибленню та закріпленню раніше отриманих знань студентів, розвитку їх пізнавальних інтересів та активності розумової діяльності, вмінню комплексно застосовувати знання різних предметів у процесі теоретичного та практичного навчання.

Якщо говорити про навчальний компонент освітнього міждисциплінарного процесу, тут неабиякого значення набуває професійна, психологічна та методична підготовка самого викладача. Уся робота викладача повинна бути спрямована на пошук оптимальних шляхів реалізації міжпредметної інтеграції, яка б забезпечувала оптимізацію навчального процесу, давала б студентам цілісне уявлення про навколишнє середовище та професійну діяльність. Потрібно враховувати, що інтеграція не може бути забезпечена лише в одному напрямі, тобто впровадження міждисциплінарної інтеграції повинно бути забезпечене викладачами

як загальноосвітніх, так і спеціальних дисциплін. Під час вивчення однієї дисципліни студенти не повинні повторювати те, що їм уже відомо, а повинні деталізувати, вдосконалювати раніше сформовані знання.

З метою реалізації міждисциплінарної інтеграції викладачі різних дисциплін повинні ознайомлюватися зі змістом програм дисциплін один одного. У процесі складання навчальних програм усі викладачі повинні працювати разом, в одному напрямі. Мета в усіх повинна бути одна – скласти єдину інтегровану програму з певної спеціальності. Це дозволить посилити поступовість у навчанні, розширити сферу застосування набутих знань; сприятиме набуттю студентом глибоких теоретичних і спеціальних професійних знань; дасть можливість усунути непотрібне дублювання навчального матеріалу, тобто економити навчальний час на вивчення матеріалу спеціальної дисципліни та зменшити навантаження на студента. Виконання усіх цих умов сприятиме підготовці фахівця високої кваліфікації, здатного вміло застосовувати отримані у процесі навчання знання. Тож вищій медичній школі необхідно організовувати та проводити цілеспрямовану роботу щодо підвищення самосвідомості та самовдосконалення викладачів у навчальній і методичній діяльності, а також їх консолідації.

Наступним компонентом міждисциплінарного навчального процесу є, як зазначено вище, специфічні методи, форми і засоби, що використовуються на інтеграційних заняттях і викликають якісні зміни у знаннях студентів. У Тернопільському національному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського МОЗ України (далі – ТНМУ) однією з найбільш поширених форм міждисциплінарної інтеграції є традиційні інтегровані навчальні заняття – лекції, семінари, практичні роботи. У процесі цих занять можуть використовуватися динамічні елементи інтеграції, які за умови використання певних методів і технологій дозволяють отримати якісні педагогічні результати.

Варто відзначити важливість використання інформаційних технологій у навчанні, на чому акцентують увагу дослідники феномену міждисциплінарної інтеграції. Так, наприклад, на думку О. Панкратової, міждисциплінарне навчання у закладі вищої освіти – це дидактично доцільне поєднання вивчення загальноосвітніх і профільюючих дисциплін із застосуванням комп'ютерних комунікаційних технологій, які є потужним засобом у вирішенні завдань пізнавальної та професійної діяльності [10, с. 18]. Тож навчальні комп'ютерні програми, Інтернет, мультимедіа, електронна пошта, персональні веб-сайти використовуються як технологічний компонент міждисциплінарних зв'язків.

Міждисциплінарна інтеграція у сучасній вищій медичній школі неможлива без застосування тех-

нічних засобів навчання та загальної інформатизації освіти. Одним із напрямів інформатизації освіти у ТНМУ є створення міждисциплінарних мережевих навчально-методичних комплексів. Міждисциплінарні мережеві навчально-методичні комплекси складаються із: робочої програми дисципліни; методичних рекомендацій для підготовки до практичних занять; матеріалів для підготовки до практичних занять; завдань для самостійної роботи студентів; тестів для контролю та самоконтролю; примірних запитань для підсумкового контролю; бібліографічного списку й інтернет-ресурсів; критеріїв оцінювання дисципліни; матеріалів для підготовки до лекцій; презентацій лекцій; відеосупроводу лекцій тощо.

Міждисциплінарна інтеграція також забезпечується визначенням міждисциплінарних завдань навчання; проведенням горизонтальної (інтеграції між різними навчальними дисциплінами) та вертикальної інтеграції дисциплін (інтеграції навчального матеріалу у межах однієї дисципліни у різні роки навчання на різних рівнях складності); виявленням міждисциплінарних зв'язків. Саме міждисциплінарні зв'язки, повторимося, дозволяють студентам отримати не окремі знання, уміння та навички, а сформувані загальне, цілісне уявлення про світ.

Візьмемо для прикладу дисципліну «Правознавство», яка викладається у ТНМУ на першому році навчання та покликана донести до студентів правильне розуміння державно-правових явищ (світогляд людини не може бути повним, досконалим, якщо в ньому відсутні знання щодо сутності держави та права). Глибокий зв'язок цієї дисципліни простежується з такими суспільними науками, як філософія (використовує її методи (метафізику та діалектику), а також загальні поняття та категорії, такі як: зміст і форма, мета і засіб, теоретичне та практичне, історичне та логічне тощо); соціологія (соціологія, як і філософія, є засобом пізнання будь-яких соціальних явищ, зокрема державно-правових, але соціологія стосовно них будує свої висновки на емпіричному матеріалі (статистичних даних) і соціальних експериментах); політологія (спираючись на отримані політологією знання про політичну систему суспільства, засоби досягнення політичної влади, правознавство розглядає місце та роль держави в політичній системі суспільства, відмінність держави від інших політичних об'єднань); історія України (відмінність між правознавством та історичними науками проявляється в тому, що перша дисципліна вивчає державу і право як абстрактні явища, які не належать до певного історичного періоду, країни, мислителя. Крім того, історичні науки використовують вироблений правознавством поняттєво-категоріальний апарат, а правознавці-теоретики – напрацювання істориків, зокрема історичний матеріал для своїх

узагальнень). Водночас «Правознавство» є базовою, фундаментальною, методологічною наукою, загальні поняття, категорії та принципи якої використовуються такою дисципліною, як «Медичне право України», що вивчається студентами ТНМУ на третьому та четвертому курсах.

Таким чином, суспільні дисципліни, які викладаються студентам-медикам, дозволяють їм сприймати навколишній світ не як суму розрізнених законів, закономірностей і концепцій, а як цілісний, узгоджений світ, у якому різні знання не протиставляються, а доповнюють і збагачують один одного новими ідеями, умовиводами та теоріями.

Отже, міждисциплінарні зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки здобувачів вищої медичної освіти, суттєвою особливістю якої є оволодіння ними пізнавальної діяльності узагальненого характеру. Водночас узагальненість дає можливість застосовувати знання та вміння у конкретних ситуаціях, у процесі вирішення різних проблем як у навчальній, так і в професійній діяльності.

Враховуючи наведене, можна зробити висновок, що міждисциплінарну інтеграцію розглядають як педагогічну умову, яка, по-перше, змінює зміст освіти, робить її більш насиченою та цілісною, по-друге, передбачає впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій, по-третє, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, формує інтегроване професійне мислення.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє резюмувати: міждисциплінарна інтеграція – необхідний процес сучасної вищої медичної освіти, спрямованої на формування цілісної гармонійної людини, яка інтегрує особистісну, професійну та громадянську складові частини. За допомогою міждисциплінарного підходу навчання в сучасному закладі вищої медичної освіти перетворюється у цілісний навчально-виховний процес, який має загальну структуру та функції, поєднує вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Ефективній реалізації міждисциплінарної інтеграції сприяє використання у навчанні інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, важлива роль із впровадження міждисциплінарного підходу у закладі вищої освіти відведена викладачеві. Для нього у підготовці фахівців сфери охорони здоров'я XXI ст. необхідне, поряд з орієнтацією навчального процесу на медичну діяльність, комплексне застосування знань, їх синтез, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу. Тобто вся робота викладача з реалізації міждисциплінарної інтеграції повинна бути спрямована на створення у здобувачів медичної освіти продуктивної, єдиної за змістом і структурою системи знань, вмінь, навичок – системи, яка б допомагала студентам використовувати увесь обсяг накопичених ними знань

під час вивчення будь-якого теоретичного чи практичного питання та вирішення завдань майбутньої професійної діяльності. Адже, як влучно зауважив К. Ушинський, «знання та ідеї, що повідомляються будь-якими науками, повинні органічно вибудовуватися у світлий і, за можливості, всеохоплюючий погляд на світ та його життя» [11, с. 178].

Зазначений висновок потребує поглибленого теоретичного та практичного дослідження у контексті пошуку оптимальних шляхів реалізації міждисциплінарних освітніх завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Колот А.М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С. 76–83.
2. Маматов А.В. Междисциплинарная подготовка в ВУЗе по направлению «нанобиотехнология». *Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право*. 2011. № 2 (97). Вип. 15. С. 305–310.
3. Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Москва : Педагогика, 1989. 419 с.
4. Данин Д. Вероятностный мир. Москва : Изд. «Знание», 1981. 208 с.
5. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. Москва : Наука, 1988. 520 с.
6. Тоффлер Е. Третья волна. Москва : АСТ, 2004. 781 с.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1982. 656 с.
8. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1981. 336 с.
9. Ушинский К.Д. Выбранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 : Теоретические проблемы педагогики. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.
10. Панкратова О.П. Проектирование междисциплинарной технологии обучения студентов в условиях информатизации образовательного процесса вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 20 с.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 3. Москва : Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1948. 692 с.

ТЮТОРСТВО ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

TUTORING AS MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION

Розглядається проблема запровадження тьюторського супроводу в контексті сучасної післядипломної педагогічної освіти як інноваційного засобу індивідуалізації розвитку професійної компетентності педагога упродовж перебігу кар'єри. Здійснено об'єктивний аналіз базових понять, а саме: «тьюторство», «супроводження», «тьюторський супровід», «середовище», «маршрутизація», «масштабування», «навігація». На підставі вивчення й аналізу наукових джерел, сучасної практики визначено зміст, функції, принципи діяльності тьютора та тьюторанта, а також окреслено й обґрунтовано послідовність і наступність етапів їхнього співробітництва у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти: аналітико-діагностичний, діяльнісний, корекційно-оцінювальний. Виявлено, що, незважаючи на суб'єктивний особистісно орієнтований характер взаємодії між тьютором і слухачем, внаслідок процесу їхньої спільної діяльності виникають стосунки як деструктивного, так і конструктивного характеру, які позитивно впливають на вироблення мотивації, забезпечують оптимізацію мобільності самовдосконалення, розкриття прихованих можливостей, формування потреби у самоосвітній діяльності, самоменеджмент знань, знаходження індивідуального стилю здійснення освітньої діяльності, подолання професійних криз, розкриття творчого потенціалу та готовність до нововведень. Тьюторський супровід позитивно впливає не лише на вирішення проблеми самовизначення педагога в освітньому просторі, він спонукає до постійної, мобільної реконструкції щодо вдосконалення змісту, технологій, форм, методів підвищення кваліфікації у сучасному вимірі. Це дозволяє підтримувати позитивну динаміку розширення ресурсного поля освітнього середовища, забезпечувати наступність розвитку слухачів і неперервного зростання професійного потенціалу самого тьютора.

Ключові слова: тьюторство, супроводження, тьюторський супровід, середовище, маршрутизація, масштабування, навігація.

The problem of introduction of tutorial support in the context of modern postgraduate pedagogical education is considered as an innovative means of individualizing the development of professional competence of the teacher during the course of his career. An objective analysis of the basic concepts, namely: "tutoring", "escorting", "tutor's escorting", "environment", "routing", "scaling", "navigation" is carried out.

Based on the study and analysis of scientific sources, current modern practice, the content, functions, principles of tutor and tutored teacher activity are determined, as well as the sequence and continuity of the stages of their cooperation in the process of professional development of pedagogical workers in the system of post-diploma education: analytical and active corrective and evaluative. It is revealed that despite the subjective personality-oriented nature of the relationship between the tutor and the listener, as a result of the process of their joint activity, relationships both destructive and constructive have a positive effect on the development of motivation, provide optimization of mobility of self-improvement, disclosure of hidden abilities, self-educational activity, self-management of knowledge, finding the individual style of realization of educational activity, overcoming professional crises, disclosure of creativity and commitment to innovation.

Tutorial support has a positive impact not only on solving the problem of the teacher's self-determination in the educational space, it encourages a permanent, mobile reconstruction of the improvement of content, technologies, forms, methods of advanced training in the modern dimension. This allows to support the positive dynamics of expansion of the resource field of the educational environment, to ensure the continuity of the development of the students and the continuous growth of the professional potential of the tutor.

Key words: tutoring, accompaniment, tutorial support, environment, routing, scaling.

УДК 37.09:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-27>

Гусак В.М.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки
й андрагогіки

КЗ «Житомирський обласний інститут
підлядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Історичні та соціальні реалії теперішнього світу вимагають швидкого реагування на конкретні виклики, які торкаються вітчизняної освіти. Уряд України як держави, що прагне позитивних перетворень, визначив основні засади реформування загальної середньої освіти та затвердив Концепцію «Нова українська школа». Головним викликом у реалізації поставлених завдань виявилася проблема готовності педагогічних кадрів відповідно до сучасних стандартів і ринку праці. Поставлені вимоги зумовили нагальну потребу пошуку нових моделей і технологій неперервного вдосконалення професійної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації, які дадуть можли-

вість забезпечити розвиток суб'єктності кожного педагога на принципах індивідуалізації освітнього середовища. Вважаємо, що саме запровадження тьюторського супроводу дозволить гнучко реагувати на професійно особистісні запити й потреби кожного педагога, швидко усувати причини їх професійної незадоволеності, формувати позитивні ставлення до власної діяльності, активізувати особистісний потенціал розвитку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи тьюторства становлять наукові праці С. Змієва, І. Зязюна, К. Осадча, К. Роджерса, В. Сухомлинського, Т. Ковальової, А. Тубельського, Л. Настенко, В. Никітіної, М. Фуко, П. Щедровицького, В. Ясвіна та ін. Дослідники

розкривають генезис і здійснюють аналіз розвитку визначеного феномену, основні аспекти інтеграції його у вітчизняну науку та практику. Однак опрацювання сучасної джерельної бази засвідчує, що проблема тьюторського супроводу у практиці розвитку професійної компетентності педагога у вітчизняній системі підвищення кваліфікації недостатньо висвітлена і є дискусивною.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних понять тьюторського супроводу, особливостей його змісту в контексті підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці та практиці визначений термін асоціюють із фасилітатором, тренером, е-модератором, інструктором, помічником, однак ці поняття протилежні за значенням і змістом діяльності [1; 6, с. 38].

Ю. Деражне вважає, що тьютор у системі освіти виступає важливим системоутворювальним компонентом, виконавцем функції викладача, консультанта, методиста, наставника [2, с. 5]. З позиції С. Змійова, «тьютор – це наставник, член контингенту дорослих людей, які навчаються та здійснюють постійну допомогу одному або декільком дорослим, які навчаються, у вирішенні питань організації цього процесу» [3, с. 14].

Т. Ковальова розглядає три типи тьюторства, які стосуються практики дистанційної освіти, відкритої освіти, супроводження індивідуальної освітньої програми (антропологічний контекст) [5, с. 188].

На тьютора покладається особлива відповідальність за створення умов для неперервного зростання педагога як суб'єкта власної освітньої діяльності, який чітко знає мету, способи, засоби й усвідомлює власні здібності для її реалізації. Таким чином, його місія спрямована на актуалізацію та розвиток освітнього середовища, яке дозволяє педагогу в зручному для нього режимі досягати цілей розвитку власної компетентності завдяки синтезу педагогічних, інформаційних та організаційних технологій [7]. Діяльність означеного фахівця має супроводжуючий характер, забезпечує неперервність і відкритість процесу підвищення кваліфікації та індивідуалізує його; ініціює процеси усвідомленої мотивації; забезпечує моніторинг рівня зростання професійної компетентності педагогічних працівників; формує інноваційний ресурс; презентує досягнення педагогів; виявляє інтереси, потреби слухачів і допомагає їм самовизначитися у різних варіантах самореалізації.

О. Казакова, А. Тряпичина вважають, що використання терміна «супроводження» детерміноване необхідністю підкреслити самостійність суб'єкта у прийнятті рішення, а логіка супроводження орієнтує на побудову стратегії допомоги [4]. Тьюторський супровід – це рух тьютора разом зі змінною особистістю тьюторанта поруч із тью-

торантом, який розробляє і реалізує свою персональну, індивідуальну освітню програму; здійснення своєчасної навігації можливих шляхів, за необхідності надання допомоги [5]. Отже, ключовою метою тьюторського супроводу є повноцінна реалізація освітнього потенціалу особистості, її саморозвитку, самоактуалізації через освіту та задоволення потреб власної діяльності. Звертаємо увагу на те, що слід відрізнити сутність понять «індивідуальний підхід», що передбачає добір змісту навчання на основі особистісних потреб, соціально-психологічних характеристик та обмежень, які накладаються професійною діяльністю відповідної категорії слухачів, та «індивідуалізація», яка є культурою турботи про себе, умінням самовизначитися, брати відповідальність за власний професійний розвиток і якість самостійної й ініціативної творчої діяльності, тобто є процесом фіксації та розвитку самості.

З огляду на специфіку навчання дорослих Т. Ковальова наполягає на тому, що «супроводжувати можна лише того, хто рухається». Однак дослідниця вважає, що повноту руху забезпечують такі чинники або три фокуси тьюторської дії – *середовище, навігація та масштабування*. Два останні поняття є маловживаними у педагогічній освіті, тому для більш детального їх осмислення пропонуємо розглянути їх тлумачення.

Освітнє середовище закладу післядипломної освіти розуміється нами як ресурс розвитку професійної компетентності, що складається із системи впливів, можливостей, умов, взаємодій. Важливою його характеристикою, з огляду на умови здійснення тьюторського супроводу, стає «ресурсна надлишковість, варіативність, неструктурованість, відкритість, провокативність» [5], що стимулюють включення слухача у процес автономної дії, створюють ситуацію активного вибору, сприяють підвищенню мотивації. Т. Менг до універсальних параметрів якості освітнього середовища, враховуючи характер взаємин особистості з означеним феноменом, пропонує віднести: життєздатність (підтримку потреб і здібностей людини); насиченість (ресурси); узгодженість (інформаційні й особистісні ресурси, що відповідають здібностям і потребам суб'єктів освіти); доступність (використання будь-яких ресурсів середовища з метою конструювання життєвих сценаріїв); контрольованість (суб'єкти освітнього процесу мають можливість впливати на реалізацію функцій освітнього процесу). Дослідниця пропонує розглядати середовище як ресурс, процес, поле активності особистості та дискурс [6].

Поняття «навігація» у довідковій літературі автори пов'язують із мореплавством і трактують як процес управління об'єктом, який має власні засоби пересування в певній системі координат і складається з двох взаємопов'язаних частин:

теоретичного обґрунтування і практичного застосування методів управління об'єктом; маршрутизації, вибору оптимального шляху проходження об'єкта у просторі.

Отже, педагогічна навігація у тьюторстві – це допомога у прокладанні індивідуальних «прохідних» маршрутів, таких, які забезпечать слухачеві продуктивне професійно-педагогічне самовдосконалення, з визначенням лише для нього доцільних ресурсів відповідно до його можливостей, здібностей і професійно-індивідуальних потреб.

Поняття «масштабування» теж сьогодні є незвичним і маложиваним для освіти дорослих, походить від слова «масштаб» і тлумачиться як зміна розміру зображення зі збереженням пропорцій. Що стосується масштабування, то його пояснюють як збільшення («апскейлінг» від англ. upscaling) і як зменшення («даунскейлінг», англ. downscaling) роздільності зображення (Вікіпедія). Розгляд означеного феномену в контексті тьюторської дії дозволяє сфокусувати увагу на вивченні досвіду здобувачів освіти, потреб ринку праці, можливостей середовища закладів післядипломної педагогічної освіти та передбачати «масштаб» створення нових ресурсів розвитку професійної компетентності педагогів.

Взаємодія тьютора та тьюторанта (слухача) ґрунтується на основних принципах, до яких відносять: *відкритість* (вихід за межі контексту процесу підвищення кваліфікації, закладеного традиційною освітою, залучення можливостей соціального і культурного середовища); *варіативність* (створення «надлишкового» середовища, стосовно якого з'являється можливість реального вибору у побудові траєкторії розвитку); *гнучкість* (орієнтація тьюторського супроводу на будь-який аспект розвитку тьюторанта, підтримка будь-якої ініціативи у виборі способів, темпів, форм отримання ним власної освіти) *неперервність* (забезпечує циклічність і послідовність процесу супроводу у різні періоди професійного становлення); *індивідуалізація* (кожен тьюторант проходить власний шлях освоєння тих знань, які саме для нього зараз є найважливішими, означений принцип є провідним у тьюторському супроводі); *індивідуальний підхід* (передбачає необхідність врахування індивідуальних особливостей тьюторантів за супроводу індивідуальних освітніх програм).

Поліфункціональний характер діяльності тьютора дозволяє визначити її види: *освітню* (здійснення певних етапів освітнього процесу й управління його якістю); *методичну* (методичний супровід освітнього процесу; створення навчальних і методичних матеріалів); *адміністративну* (управління документообігом, пов'язаним із реєстрацією, оформленням і неперервним супроводом слухачів протягом курсового навчання); *маркетингову* (гармонізацію відносин між спо-

живачами освітніх послуг (слухачами) та виробником знань (освітнім середовищем навчального закладу); *інформаційну* (створення, підтримку та розвиток освітніх технологій для системи підвищення кваліфікації, ведення власного інформаційного ресурсу, презентацію продуктивного досвіду).

Пропонуємо розглянути етапи тьюторського супроводу і зміст діяльності його суб'єктів (тьютора та слухача) у процесі підвищення кваліфікації.

I етап – аналітико-діагностичний

Тьютор: виявлення досвіду, рівня професійної компетентності, практичних навичок і умінь, очікувань стосовно навчання; співвідношення їх з можливостями освітнього середовища закладу післядипломної освіти; визначення основних акцентів спільної діяльності зі слухачем і добір ресурсних пропозицій для визначення ним власного маршруту розвитку; консультування).

Тьюторант: вхідне діагностування, самоаналіз досвіду, визначення професійних потреб, ознайомлення з можливостями освітніх послуг закладу, усвідомлення контексту навчання, корекція власної мотивації, цілей і розроблення плану дій відповідно до результату.

Зауважимо, що на цьому етапі роль тьютора є провідною.

II етап – процесуально-діяльнісний

Тьютор: за потреби консультує, спостерігає, допомагає у налагодженні комунікативних зв'язків між суб'єктами середовища, забезпечує орієнтацію в ресурсах середовища, обговорює досягнення короткострокових цілей, підтримує у проблемних ситуаціях, допомагає у систематизації отриманих результатів, надає корекційний супровід для уточнення моделі індивідуального розвитку слухача, адаптує традиційні та інноваційні технології освіти відповідно до потреб конкретного педагога.

Тьюторант: виконує активну самостійну (групову) навчальну діяльність за самостійно обраними способами й засобами, які дозволяють за заданих умов і визначених межах часу досягати цілей; змінює досвідну практику, встановлює взаємозв'язок між теорією, практикою та досвідом, на основі рефлексії вносить корективи, обмінюється досвідом, розробляє власну педагогічну технологію самовдосконалення, презентує досягнення (портфоліо досягнень, артбуків, педагогічних проектів, «дзеркала прогресивних перетворень») тощо.

III етап – корекційно-оцінювальний

Тьютор спільно з *тьюторантом* оцінює стан реалізації досягнутої мети, рівень задоволеності слухачів результатами освітнього процесу; визначає зміст подальшої освітньої траєкторії самовдосконалення педагога у міжкурсовий період; вносить корективи у власну технологію здійснення тьюторського супроводу.

Тьюторант: самодіагностика динаміки знань, умінь, досвіду; рефлексія навчального процесу, розробка власної освітньої траєкторії саморозвитку на міжкурсовий період, отримання консультацій.

Висновки. На підставі вивчення й аналізу наукових джерел, сучасної практики виявлено, що, незважаючи на суб'єктивний особистісно орієнтований характер взаємодії між тьютором і слухачем, внаслідок процесу їхньої спільної діяльності виникають стосунки як деструктивного, так і конструктивного характеру, які позитивно впливають на вироблення мотивації, забезпечують оптимізацію мобільності самовдосконалення, розкриття прихованих можливостей, формування потреби у самоосвітній діяльності, самоменеджмент знань, знаходження індивідуального стилю здійснення освітньої діяльності, подолання професійних криз, розкриття творчого потенціалу та готовність до нововведень.

Тьюторський супровід сприяє: а) вирішенню проблеми оновлення процесу підвищення кваліфікації та забезпечує трансформацію змісту освіти, гнучкість і варіативність щодо створення додаткових ресурсів; б) продукує можливість переходу на варіативні диференційовані та індивідуальні програми навчання на основі діяльнісного підходу; в) відкриває слухачам можливість співуправління власною освітою та забезпечує їх суб'єктну роль нарівні з тьютором; г) позитивно впливає на постійну мобільну реконструкцію щодо вдосконалення змісту, технологій, форм, методів підвищення кваліфікації в сучасному вимірі.

Усе це дозволяє підтримувати позитивну динаміку розширення ресурсного поля освітнього

середовища, забезпечувати наступність розвитку слухачів і неперервного зростання професійного потенціалу самого тьютора.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичному і практичному обґрунтуванні впровадження у процес підвищення кваліфікації та розвитку професійної компетентності педагогів ефективних форм і методів тьюторського супроводу слухачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного педагогического образования : словарь. Москва, 2001. 107 с.
2. Деражне Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения : научно-методическое пособие. Москва, 1997. 104 с.
3. Змеев С.И. Основы андрагогики : учебное пособие. Москва, 1999. 152 с.
4. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха: книга для учителей и родителей. Санкт-Петербург : Петербург XXI век, 1997. 160 с.
5. Ковлева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». Москва – Тверь : «СФК-офис», 2012. 303 с.
6. Менг Т.В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. № 52. С. 70–83.
7. Шумакова К.С. Тьюторинг как форма повышения квалификации педагогов. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tyutoring-kak-forma-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (дата звернення: 10.11.2019).

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ

RESEARCH RESULTS OF THE EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE NAVIGATORS

Метою статті є оприлюднення результатів дослідження ефективності системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв. Автором зазначено, що система неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах – це послідовний динамічний функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, що спільно забезпечують функціонування умов для досягнення мети та розв'язання завдань підготовки майбутніх фахівців із навігації й управління суднами на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти відповідно до вимог міжнародних нормативно-правових документів. Систему неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах можна подати як поєднання трьох основних компонентів (блоків, підсистем), зокрема цільового, змістово-діяльнісного, аналітико-результативного.

Результати дослідно-експериментальної роботи з експериментальної перевірки дієвості цієї системи, а також результативності педагогічних умов і технології формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності підтвердили правильність висунутої гіпотези. Доведено, що формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності буде ефективним, якщо цей процес здійснювати на основі авторської концепції та системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах. Формування їхньої готовності до професійної діяльності доцільно реалізовувати впродовж чотирьох етапів – першого (початкового), другого (етапу поглибленої підготовки), третього (етапу інтеграції теоретичної та практичної підготовки) і четвертого (етапу професійного становлення). На кожному етапі необхідно забезпечити реалізацію певних педагогічних умов, а також впровадити педагогічні умови, які мають наскрізний вплив, тобто передбачають реалізацію впродовж усіх чотирьох етапів.

Ключові слова: майбутні судноводії, готовність до професійної діяльності, критерії та показники сформованості готовності,

фахівці з навігації й управління морськими суднами, неперервна професійна підготовка, система.

The purpose of the article is to publish the results of the study of the effectiveness of the system of continuous professional training of future navigators. The author notes that the system of continuous professional training of future navigators in higher maritime education institutions is a consistent dynamic functional complex of dialectically related components and elements that ensure the functioning of conditions for achieving the goals and objectives of training future specialists in navigation and ship management at the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education in accordance with the requirements of international regulatory and legal documents. The system of continuous professional training of future navigators in higher maritime educational institutions can be presented as a combination of three main components (blocks, subsystems), including target, content and activity, analytical and effective components.

The results of experimental work on experimental testing of the effectiveness of this system, as well as the effectiveness of the pedagogical conditions of the technology of formation of readiness of future experts of river and sea transport to professional activities confirmed the correctness of the hypothesis. It is proved that formation of readiness of the future experts of river and sea transport to professional activity will be effective if this process is carried out on the basis of the author's concept and system of continuous professional training of the future navigators in the higher maritime educational institutions. At the same time, it is advisable to develop their readiness for professional activity during four stages – the first (initial), second (advanced training stage), third (integration stage of theoretical and practical training) and fourth (professional development stage). At each stage, it is necessary to ensure the implementation of certain pedagogical conditions, as well as to introduce pedagogical conditions that should have a cross-cutting impact, i.e., they should be implemented within all four stages.

Key words: future navigators, readiness for professional activities, criteria and indicators of preparedness formation, specialists in navigation and ship handling, continuous professional training, system.

УДК 378.147:629.5.072.8(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-28>

Даниленко О.Б.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри навігації
і управління судном
Дунайського інституту
Національного університету
«Одеська морська академія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зростання вимог до безпеки судноплавства та міжнародного ринку праці, важлива роль водного транспорту в умовах світової глобалізації, вимоги міжнародних нормативно-правових документів щодо стандартів підготовки членів екіпажів суден, якості засвоєння ними знань, навичок і компетентності, а також вимоги освітньо-професійних програм підготовки фахівців морського і річкового флоту (зокрема майбутніх штурманів і помічників

капітанів) зумовлюють потребу в обґрунтуванні системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах, у якій були б запропоновані інноваційні шляхи вдосконалення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв упродовж тривалого часу є предметом наукових досліджень. Ці дослідження умовно можна поділити на декілька груп. До пер-

шої групи віднесемо праці, у яких науковці розглядають проблему підготовки майбутніх судноводіїв із позицій компетентнісного підходу. Це роботи М. Мусоріної (формування технічної компетентності майбутніх фахівців судноводіння у процесі навчання технічних дисциплін) [1], О. Фролової (формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін) [2] та І. Сокола (педагогічні умови формування професійної компетентності судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін) [3] та інших дослідників.

Друга група – наукові праці, у яких дослідники пропонують вирішити проблему підготовки майбутніх судноводіїв на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій. Це дослідження С. Волошинова, присвячене підготовці майбутніх судноводіїв із системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [4], В. Смелікової, де вчена досліджує підготовку майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій [5], а також публікації М. Шермана, О. Безбаха і О. Чернікової, у яких автори розглядають актуальні питання формування інформаційної культури майбутніх інженерів-судноводіїв та іншомовної професійної компетентності майбутніх судноводіїв засобами інформаційно-комунікаційних технологій [6; 7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак комплексного дослідження, присвяченого обґрунтуванню системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв, у науковій періодиці не виявлено. Потребують аналізу результати навчання майбутніх фахівців водного та морського транспорту за умов традиційної системи навчання. Важливим завданням професійної педагогічної науки є обґрунтування концепції та педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності, а також розроблення відповідної педагогічної технології.

Метою статті є оприлюднення результатів дослідження ефективності системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Виклад основного матеріалу. Професійну підготовку майбутніх судноводіїв доцільно розглядати як педагогічну систему, оскільки йдеться про процес, що відбувається у ВНЗ і має на меті формування знань, умінь, навичок і професійно значимих властивостей. З урахуванням узагальнення результатів наукових праць педагогічну систему потрібно розуміти як «динамічний функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти та виховання майбутніх фахівців» [8, с. 144–151].

З огляду на це система неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах – це послідовний динамічний функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів (цільового, змістово-діяльнісного, аналітико-результативного) й елементів (курсантів, студентів, науково-педагогічних працівників, керівників плавальної практики, керівників баз плавальної практики), що спільно забезпечують функціонування умов для досягнення мети і розв'язання завдань підготовки майбутніх фахівців із навігації й управління суднами на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти відповідно до вимог міжнародних нормативно-правових документів (Міжнародної конвенції ПДМНВ 78/95) [9].

Відповідно до авторського задуму систему неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах можна подати як поєднання трьох основних компонентів (блоків, підсистем), зокрема цільового, змістово-діяльнісного, аналітико-результативного.

Зміст цільового компонента зумовлений соціальним замовленням на підготовку фахівців за спеціальністю «Річковий та морський транспорт», за яким метою є формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності у системі неперервної професійної підготовки.

Оскільки цей процес передбачає два рівні освіти – перший (бакалаврський) і другий (магістерський), то на кожному рівні вищої освіти у системі неперервної підготовки необхідно вирішувати окремі завдання. Зокрема перший (бакалаврський) рівень освіти передбачає підготовку майбутніх судноводіїв до отримання звання штурмана та зайняття посад вахтового помічника капітана морських суден відповідно до Міжнародної Конвенції ПДМНВ і національних вимог.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти серед основних завдань передбачає здобуття курсантами (студентами) знань, умінь, навичок і досвіду, що стосується управління експлуатацією складних інформаційно-зв'язаних комплексів і систем, які забезпечують нормальне функціонування суден та інших об'єктів морської (річкової) інфраструктури. Крім цього, магістерський рівень вищої освіти передбачає набуття курсантами (студентами) знань, умінь, навичок і досвіду педагогічної діяльності у закладах вищої освіти, а також науково-дослідної діяльності в установах і організаціях морського та річкового транспорту.

Змістово-діяльнісний компонент системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах зумовлений цільовим компонентом і взаємопов'язаний із ним, оскільки формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної

діяльності реалізується поетапно. З урахуванням рівня і змісту вищої освіти, особливостей індивідуально-психологічного і професійного розвитку курсантів (студентів), рівнів та особливостей їхньої практичної підготовки на різних курсах навчання, а також особливостей освітнього процесу у ВМНЗ формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності доцільно реалізовувати впродовж чотирьох етапів – першого (початкового), другого (етапу поглибленої підготовки), третього (етапу інтеграції теоретичної та практичної підготовки) та четвертого (етапу професійного становлення).

На кожному етапі необхідно забезпечити реалізацію певних педагогічних умов, а також впровадити педагогічні умови, які мають наскрізний вплив, тобто передбачають реалізацію впродовж усіх чотирьох етапів. Педагогічні умови ми розглядаємо як спеціально спроектовані системні чинники, що впливають на освітній процес ВМНЗ, особистісні параметри його учасників (насамперед курсантів і студентів). Важливою системною характеристикою педагогічних умов є те, що вони здійснюють вплив на ресурсне забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв (методичне, інформаційне, комунікаційне, програмне, наочне тощо), зміст, форми, методи та технології навчання, ставлення курсантів (студентів) і науково-педагогічних працівників до освітнього процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, рівень включеності у навчання тощо). Загалом педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців із навігації й управління суднами до професійної діяльності в системі неперервної професійної підготовки спрямовані на особистість курсанта (студента) як основний компонент цього процесу.

Відповідно до одного із завдань дослідження передбачало експериментальну перевірку дієвості системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв, а також результативності педагогічних умов і технології формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності.

Експериментальна перевірка дієвості системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв (формувальний етап педагогічного експерименту) тривала із травня 2015 по травень 2019 рр. на базі Національного університету «Одеська морська академія» включно з його філіями – Азовським морським інститутом і Дунайським інститутом.

Формувальний експеримент мав характер паралельного, що передбачало участь однорідних об'єктів, тобто двох груп – експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ). На учасників експериментальної групи здійснювався активний вплив шляхом впровадження педагогічних умов, а в контроль-

ній групі навчальний процес було організовано за традиційною системою. Шляхом порівняння стану об'єктів (ЕГ і КГ), зокрема вхідних (на початку експерименту) та кінцевих (після його завершення) характеристик сформованості в майбутніх судноводіїв готовності до професійної діяльності, з'ясовано ефективність запропонованих заходів, зокрема системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Основні заходи методичного характеру, що були реалізовані під час формувального етапу експерименту, переважно стосувалися змістово-діяльнісного компонента системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах, оскільки саме цей компонент як підсистема передбачав поетапну реалізацію визначених педагогічних умов, а також впровадження педагогічних умов, що передбачають реалізацію впродовж усіх чотирьох етапів (мають наскрізний вплив). Відповідно до концепції формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності педагогічні умови мають на меті вплив на ресурсне забезпечення неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв (методичне, інформаційне, комунікаційне, програмне, наочне тощо), зміст, форми, методи і технології навчання, ставлення курсантів (студентів) і науково-педагогічних працівників до освітнього процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, рівень включеності у навчання тощо). Загалом педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців із навігації та управління суднами до професійної діяльності в системі неперервної професійної підготовки спрямовані на особистість курсанта (студента) як основний компонент цього процесу.

Зокрема на першому, початковому етапі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності основні зусилля організаторів формувального етапу експерименту були спрямовані на формування свідомого розуміння курсантами (студентами) необхідності оволодіння дисциплінами всіх циклів підготовки, передбаченими освітньо-професійною програмою; психолого-педагогічний супровід адаптації курсантів (студентів) до навчання у вищому морському навчальному закладі та проходження плавальної практики на суднах морського флоту; формування і розвиток професійних ціннісних орієнтацій майбутніх судноводіїв із використанням потенціалу змісту дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також навчальної плавальної практики.

Оскільки другий етап формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності – етап поглибленої підготовки – спрямований на формування інформаційного, психологічного й операційного компонентів цієї готовності, на фор-

мувальному етапі експерименту були реалізовані заходи щодо упровадження інноваційних методів і форм навчання і викладання з метою активізації курсантів (студентів) до розвитку професійно-значущих особистісних властивостей.

Серед інноваційних методів і форм навчання і викладання на етапі поглибленої підготовки майбутніх судноводіїв застосовувалися кейс-технології, метод «круглого столу», дебати, ділові ігри, case-study, тренінги, відеоконференції, метод «мозкового штурму», фокус-групи, рольові ігри, групові дискусії, а також метод проектів. Крім цього, на формульованому етапі експерименту курсантів (студентів) ЕГ було залучено до таких форм організації навчання, як e-learning (електронне навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів тощо); m-learning (мобільне навчання, яке передбачає передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP- і GPRS-технологій); u-learning (всепроникаюче навчання – технології неперервного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних засобів. Для здійснення u-learning розроблено відповідні навчальні матеріали, що передавалися на мобільні пристрої курсантів). Цікавою інноваційною формою навчання, яка використовувалася з курсантами (студентами) ЕГ, була технологія (форма) «перевернутого навчання» (f-learning – flipped learning),

що дозволяла під час вивчення окремих дисциплін інакше організувати («перевернути») процес навчання: замість вступних лекцій на початку вивчення дисциплін або тем студентам пропонувалося поза аудиторією ознайомитися з відповідними навчальними матеріалами, що мали розглядатися на наступному занятті, самостійно вивчити теоретичний матеріал, а потім в аудиторії під керівництвом викладача обговорити його та виконати практичні завдання. На другому етапі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності (етапі поглибленої підготовки) з метою впливу на психологічний компонент цієї готовності впроваджено додатковий курс для розвитку психологічної готовності майбутніх судноводіїв до прийняття управлінських рішень і несення вахти. Цей додатковий курс впроваджено шляхом інтеграції в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх фахівців річкового і морського транспорту на засадах міждисциплінарного підходу.

На третьому етапі (інтеграції теоретичної та практичної підготовки) формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності основні зусилля організаторів формульованого етапу експерименту були спрямовані на проектування і впровадження в освітньо-професійну програму спеціального курсу для поглибленого вивчення особливостей річкового судноплавства. Метою курсу «Річкові інформаційні системи» є вивчення концепції побудови річкових інформацій-

Таблиця 1

Середні бали за показниками критеріїв сформованості готовності майбутніх судноводіїв першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до професійної діяльності на початку та наприкінці формульованого етапу експерименту в КГ 1 (n=143) і ЕГ 1 (n=135)

Критерії	На початку		Наприкінці	
	КГ 1	ЕГ 1	КГ 1	ЕГ 1
Потребнісно-мотиваційний	3,892	3,874	4,086	4,338
Ціннісно-орієнтаційний	3,846	3,841	4,019	4,340
Когнітивний	3,731	3,767	3,954	4,219
Професійно-особистісний	3,817	3,798	4,015	4,215
Практичний	3,728	3,712	3,952	4,268
Узагальнений критерій	3,802	3,798	4,005	4,276

Таблиця 2

Середні бали за показниками критеріїв сформованості готовності майбутніх судноводіїв другого (магістерського) рівня вищої освіти до професійної діяльності на початку та наприкінці формульованого етапу експерименту в КГ 2 (n=42) і ЕГ 2 (n=43)

Критерії	На початку		Наприкінці	
	КГ 2	ЕГ 2	КГ 2	ЕГ 2
Потребнісно-мотиваційний	3,995	3,979	4,154	4,456
Ціннісно-орієнтаційний	3,948	3,928	4,105	4,360
Когнітивний	3,981	3,995	4,180	4,474
Професійно-особистісний	3,889	3,878	4,083	4,343
Практичний	3,878	3,862	4,071	4,325
Узагальнений критерій	3,938	3,928	4,118	4,391

них систем на основі директив ЄС № 61 2002 р., директиви Європарламенту 2004 р., міжнародних стандартів та інструкції. Внаслідок вивчення курсу курсанти (студенти) були обізнані зі структурою й обов'язками фарватерної інформаційної служби (ФІС), служби інформації про рух суден (СРС), служби тактичної інформації (ТІР), служби стратегічної інформації (СІР), служби руху суден (СРС), а також радіотелефонної служби. Крім цього, вивчення курсу «Річкові інформаційні системи» дозволило ознайомити курсантів (студентів) із сучасними засобами передачі інформації до користувачів, сучасними супутниковими інформаційними системами (DGPS).

На третьому етапі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності основні зусилля організаторів формувального етапу експерименту були спрямовані також на підготовку майбутніх судноводіїв до професійної міжкультурної комунікації у складі поліетнічних і мультикультурних судових команд. Для цього було використано потенціал таких навчальних дисциплін, як «Історія та культура України», «Ділова українська мова», «Організація колективної діяльності та лідерство», «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», а також потенціал плавальної практики.

На четвертому етапі формування готовності до професійної діяльності – етапі професійного становлення, відповідно до авторської концепції, основні зусилля організаторів формувального етапу експерименту були спрямовані на розвиток у курсантів (студентів) ВМНЗ здатності до лідерства та досягнення особистісно значущих цілей. Цю роботу було організовано з урахуванням трьох основних підходів до розвитку лідерства курсантів (студентів) – з позицій розвитку особистих властивостей, із позицій формування лідерської поведінки та ситуаційного підходу.

Отже, на кожному з етапів формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності з метою підвищення ефективності цього процесу забезпечено реалізацію визначених педагогічних умов. У процесі формувального етапу експерименту впроваджено педагогічні умови, що мали наскрізний характер впливу, тобто передбачали реалізацію впродовж усіх чотирьох етапів.

Після проведення формувального етапу експерименту було проведено повторне дослідження за потребнісно-мотиваційним, ціннісно-орієнтаційним, когнітивним, професійно-особистісним і практичним критеріями. Застосовувалися ті самі методи отримання кількісних даних, що й на початку формувального етапу. Таке дослідження дозволило з'ясувати, наскільки дієвою є система неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв, а також ступінь результативності педагогічних умов і технології формування готов-

ності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності.

Щоб не нагромаджувати дослідження значною кількістю таблиць і отриманих даних, вважаємо за доцільне навести підсумкову таблицю з узагальненими результатами, отриманими за визначеними критеріями на початку та наприкінці формувального етапу експерименту (табл. 1), учасниками якого були курсанти (студенти) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (КГ 1 – 143 майбутні судноводії, і ЕГ 1 – 145 учасників експерименту).

Формувальний етап експерименту також передбачав з'ясування стану сформованості готовності майбутніх судноводіїв – курсантів (студентів) другого (магістерського) рівня вищої освіти на початку та після проведення формувального етапу експерименту. Вважаємо за доцільне представити лише підсумкову таблицю з узагальненими результатами, отриманими за визначеними критеріями на початку та наприкінці формувального етапу експерименту (табл. 2).

Порівняння значень узагальнених критеріїв до та після формувального етапу експерименту свідчить про те, що експериментальні заходи, реалізовані від вересня 2015 по квітень 2019 рр. з метою впровадження системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв, педагогічних умов і технології формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності упродовж чотирьох етапів (перший – початковий, другий – поглибленої підготовки, третій – інтеграції теоретичної та практичної підготовки і четвертий – професійного становлення), позитивно вплинули на якість підготовки майбутніх фахівців річкового і морського транспорту. Так, наприклад, значення середніх балів узагальненого критерію сформованості готовності майбутніх судноводіїв першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до професійної діяльності на початку і наприкінці формувального етапу експерименту показало зростання в КГ 1 на 0,203 бали (близько 5,5%), а ЕГ 1 – на 0,478 балів (на 12,5%). Зростання якісних показників у КГ 1 можна пояснити впливом освітнього процесу, що відбувався за традиційною системою. Водночас спостерігаємо суттєве зростання якості засвоєння знань, умінь і навичок в ЕГ 1, що пояснюється впровадженням системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв, реалізацією педагогічних умов і технології формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності.

Висновки. Порівняння результатів стану сформованості готовності майбутніх фахівців морського та річкового транспорту до професійної діяльності у контрольних і експериментальних групах за допомогою методів математичної статистики засвідчило, що якісні та кількісні характеристики

в майбутніх фахівців мають достовірні розходження. Результати дослідно-експериментальної роботи з експериментальної перевірки дієвості системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв, результативності педагогічних умов і технології формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності підтвердили правильність висунутої гіпотези. Доведено, що формування готовності майбутніх фахівців річкового і морського транспорту до професійної діяльності буде ефективним, якщо цей процес здійснювати на основі авторської концепції та системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах. Формування їхньої готовності до професійної діяльності доцільно реалізовувати впродовж чотирьох етапів – першого (початкового), другого (етапу поглибленої підготовки), третього (етапу інтеграції теоретичної і практичної підготовки) та четвертого (етапу професійного становлення). На кожному етапі необхідно забезпечити реалізацію певних педагогічних умов, а також впровадити педагогічні умови, які мають наскрізний вплив, тобто передбачають реалізацію впродовж усіх чотирьох етапів.

Перспективами подальших наукових розвідок у контексті розв'язання проблеми дослідження є оприлюднення педагогічної технології формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності у вищих морських навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мусоріна М.О. Формування технічної компетентності майбутніх фахівців судноводіння у процесі навчання технічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 21 с.
2. Фролова О.О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 20 с.
3. Сокол І.В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2011. 278 с.
4. Волошинов С.А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2012. 20 с.
5. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 181 с.
6. Шерман М.І., Безбах О.М. Інформаційна культура майбутніх інженерів-судноводіїв як психолого-педагогічний феномен. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон, 2014. Вип. 1 (10). С. 190–193.
7. Шерман М.І., Чернікова О.В. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх судноводіїв засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон, 2013. Вип. 1 (9). С. 482–487.
8. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2005. Вип. 3. С. 144–151.
9. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 р. (консолідований текст з манільськими поправками). Київ : ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 568 с.

ПРОФЕСІЙНІ ПРОБИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ АКТИВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

PROFESSIONAL TRIALS AS A PEDAGOGICAL MODEL OF ACTIVATION OF FUTURE ARTISTS PROFESSIONALS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Стаття присвячена проблемі методів активізації майбутніх фахівців художнього профілю в інклюзивному середовищі. Для огляду цієї теми розглянуто розробки та ідеї основних науковців у цій сфері. Визначено розгляд ними найбільш вдалого методу активізації, а саме моделі професійних проб. Зроблено спробу введення цієї моделі в інклюзивне навчальне середовище. Для цього надано термінологічні пояснення таких понять, як «інклюзія» та «інклюзивна освіта», окреслено дослідження інклюзивного освітнього середовища й адаптації методу професійних проб. Висвітлено історичне підґрунтя цієї моделі у світі. Виявлено найбільш оптимальну її адаптацію у середовищі мистецького навчального закладу. Показано важливість творчої обдарованості в майбутніх фахівців художнього профілю і доведено її значущість у вибраній професії. До розкриття питання творчості нечуучих чи учнів із вадами слуху долучено розробки та напрацювання вчених у цій сфері. Проаналізовано основні етапи підготовки та проведення професійних проб. Виявлено потребу в залученні сурдолога для роботи з учнями – майбутніми фахівцями у зв'язку з поєднанням теоретичної та практичної компоненти наочності виконання завдання під час проведення проби. Визначено предметність проведення професійних проб. Означено дисципліни, з яких такі проби будуть проводитися, а також основних учасників проведення таких педагогічних моделей: учня, педагога та сурдолога. Відкрито для огляду проблему складання тесту на практичне випробування професійних проб як у стінах навчального закладу професійно-технічної освіти, так і в загальноосвітній школі чи в спеціальному закладі-інтернаті для дітей із вадами слуху. Обґрунтовано важливість теми дослідження в освітньому просторі України в сучасній педагогічній системі XXI ст. Доведено актуальність проведення професійних проб для кращої профорієнтаційної роботи серед абітурієнтів, а також серед першокурсників закладів для аналізу їх вмінь і навиків, набутих під час навчання.

Ключові слова: професійні проби, інклюзія, інклюзивна освіта, викладач, творча обдарованість.

The article is devoted to the problem of methods of activating future art professionals in an inclusive environment. To review this topic, the development and ideas of the main scientists in this field are considered. They determined their consideration of the most successful method of activation, namely, the model of professional samples. An attempt has been made to introduce this model into an inclusive learning environment. For this, a terminological explanation of such concepts as "inclusion" and "inclusive education" is provided, and researchers are scheduled to study the topic of an inclusive educational environment and adapt the method of professional tests. The historical basis of this model in the world is indicated. The most optimal adaptation to the environment of an art educational institution was revealed. The importance of creative giftedness among future specialists in the field of art is shown and its significance in the chosen profession is proved. The development and research of scientists in this field are added to the disclosure of the creativity of students with hearing impairments. The main stages of the preparation and conduct of professional samples are analyzed. The need for attracting an audiologist to work with students – future specialists in connection with a combination of theoretical and practical components of the visibility of the assignment during the test is revealed. The subjectivity of conducting professional tests is determined. The disciplines for which such tests will be conducted, as well as the main participants in the conduct of such pedagogical models: student, teacher and audiologist are noted. The problem of passing the test for the practical testing of professional samples is open for inspection both within the walls of the educational institution of vocational education, and in a comprehensive school or in a special boarding school for children with hearing impairments. The importance of the research topic in the educational space of Ukraine in the modern pedagogical system of the XXI century is substantiated. The relevance of conducting professional tests for the best career guidance among applicants, as well as among freshmen in institutions for the analysis of their skills acquired during training, is proved.

Key words: professional tests, inclusion, inclusive education, teacher, creative talent.

УДК 377.3/ 376.33
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-29>

Денькович Н.А.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді. У реаліях сьогодення профорієнтаційна робота для всіх навчальних закладів чи то вищої, чи середньої освіти є надзвичайно актуальною. Особливо це стосується закладів професійно-технічної освіти. Якщо ж ми розглядаємо освітнє середовище для здобуття учнями чи студентами мистецького фаху, то важливим є ще і становлення в учня творчих і креативних задатків. Тому замало лише зацікавити учнів професією. До неї

мають бути ще і певні професійні критерії. Важливим і актуальним є визначення творчої обдарованості учнів – абітурієнтів навчальних закладів художнього спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що тема професійних проб як педагогічної моделі активізації майбутніх фахівців художнього профілю в інклюзивному середовищі не вивчена в педагогічній структурі України. Головним чином це пов'язано з тим, що профорієнта-

ція серед інклюзивного навчального середовища лише починає свою активність, адже загальна практика масового створення інклюзивної освіти на базі професійно-технічних навчальних закладів щойно входить у практику.

Такі українські вчені, як М. Захарова, О. Щербак, Б. Федоришин, Н. Ничкало та ін. піднімають питання профорієнтаційної роботи з учнями. Про проблеми теорії педагогічних технологій у свої працях пишуть В. Безпалько, С. Сисоева, Н. Талізіна та ін. Для вибору учнівською молоддю професій було розроблено методи такими зарубіжними вченими, як Д. Голанд (США), С. Фукуяма (Японія) та Є. Клімов (Росія).

Питання природи таланту серед вітчизняних вчених досліджували та досліджують М. Гончаренко, О. Кульчицька, Л. Левчук, В. Моляко, О. Матюшкін, А. Руденченко, В. Рибалка та ін. В. Моляко окреслює і природу творчого потенціалу й обдарованості.

Психолого-педагогічні проблеми формування різних аспектів естетики та культури через засоби мистецтва у дітей із певним порушенням розвитку розкривають наукові праці психологів Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготського, А. Запорожця, Е. Ігнат'єва, С. Рубінштейна, Б. Теплова, Д. Ельконіна, П. Якобсона та ін.; педагогів Т. Аболіної, Н. Аніщенко, В. Бутенко, Б. Верб, Д. Джоли, Б. Ліхачова, Н. Миропольської, С. Хлебик, О. Чернової, Г. Шевченко, А. Щербо, А. Колупасової та З. Ленів. Питання психолого-педагогічного супроводу та підготовки фахівців для інклюзивної освіти піднімає педагог О. Будник, а окреслення нормативно-правової бази – методист Н. Приймак.

Висвітлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання професійних проб і їх практичне використання для адаптування в навчальне інклюзивне середовище художнього напрямку освіти не розкриті і не вивчене. У статті ми частково його окреслимо і дамо аргументоване пояснення важливості таких проб у сучасній педагогічній системі професійно-технічних закладів освіти.

Мета статті – описати основні профорієнтаційні методи та розкрити ідейність професійних проб як педагогічної моделі активізації майбутніх фахівців художнього профілю. Виявити підходи й організаційні труднощі проведення таких проб в інклюзивному середовищі та знайти шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Новітня педагогічна система та інтеграція навчального простору і залучення до нього учнів із певними психофізичними порушеннями зумовлює потребу навчальних закладів до проведення профорієнтаційної роботи, адаптованої до таких абітурієнтів і майбутніх фахівців. Якщо ж це стосується художніх навчальних закладів, то адміністрація навчальних

установ має дбати про залучення до навчального процесу творчої та обдарованої молоді.

Беручи до уваги вищесказане, варто зазначити, що сучасна освітня система організовує навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах професійно-технічної освіти на основі Постанови Кабінету Міністрів України [6]. Ця Постанова визначає організацію інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти з метою реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на здобування якісної професійної (професійно-технічної) освіти, перепідготовку та підвищення кваліфікації з урахуванням їх потреб і можливостей.

Для початку варто визначити поняття «інклюзії» та «інклюзивної освіти». О. Будник розділяє ці поняття. За її визначеннями, інклюзія – це процес, що дає можливість залучати усіх учнів до участі у діючих культурно-освітніх програмах [1, с. 19]. Поняття «інклюзивної освіти» науковець розкриває у двох визначеннях, а саме:

«Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку за умов загальноосвітнього закладу з обов'язковим фаховим психолого-педагогічним супроводом». «Інклюзивна освіта – це навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи з метою їх соціальної адаптації в суспільстві» [1, с. 20]. Ми б у цьому визначенні додали, що не лише в умовах загальноосвітньої школи, але і в закладах середньої спеціальної та вищої освіти, адже згодом випускники завершать школу і підуть здобувати фахову освіту для отримання професії.

Якщо ми говоримо про залучення учнів з особливими потребами в навчальний процес творчого навчального закладу, то потрібно окреслити поняття «діти з особливими освітніми потребами». До цієї категорії належать діти, які є сліпими та мають знижений зір, глухі та з вадами слуху, з тяжким порушенням опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти зі складними вадами розвитку, навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах.

За класифікацією цієї ж дослідниці до групи «учні з особливими потребами» відносимо учнів із соціальними проблемами, учнів з інвалідністю, учнів із незначними порушеннями, а також обдарованих дітей [1, с. 18].

А що ж робити з учнями, які, маючи особливі потреби, належать до двох категорій? Розглянемо приклад поєднання в учнів з інвалідністю (глухих і з вадами слуху) із творчою обдарованістю. Тут виокремлення однієї з ознак є неможливим, і супровід

таких учнів і майбутніх студентів має бути комплексним та адаптованим до двох особливостей.

До проблеми визначення сутності обдарованості, у нашому випадку – творчої обдарованості, неодноразово у своїх наукових працях звертався О. Моляко, який, досліджуючи цю проблему, виокремив у системі творчого потенціалу такі компоненти, як: задатки, схильності, що проявляються у підвищеній чутливості, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, створення нового, схильність до вирішення та пошуку нових проблем; швидкість освоєння нової інформації; схильність до постійних порівнянь, зіставлень; прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення; емоційність окремих процесів; цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі; вміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; інтуїтивізм – здібність до прояву неусвідомлюваних прогнозів, рішень; здібності до вироблення власних стратегій [4, с. 5].

Щоб перевірити наявні риси й ознаки обдарованості в учнів старших класів, а отже, майбутніх потенційних студентів, потрібні певні тести та завдання для визначення їх рівня.

Вважаємо, що у сучасній системі інклюзивної освіти потрібно використовувати спеціальні педагогічні моделі для учнів з особливими освітніми потребами, щоб визначити їх творчий потенціал та обдарованість у тій чи іншій сфері. У нашій статті розглянемо варіант визначення творчої обдарованості за допомогою професійних проб.

Професійні проби – це моделювання елементів конкретної професійної діяльності, які мають завершений вигляд і слугують наданням рішення про оцінку їх виконання; це випробування учнями певного виду діяльності для визначення готовності перших здобувати ту чи іншу професію відповідно до її критеріїв. Така модель випробувань отримала визнання серед держав Європи й Азії. Її обґрунтував японський професор С. Фукуяма.

Методика, яку розробив С. Фукуяма, базується на його теоретичних положеннях про оцінку здатності людини до вибору професії. Ця методика знайшла застосування не лише в Японії, але й за її межами, зокрема в США. При її розробці він виходив із концептуального положення про те, що основною метою профорієнтаційної роботи в школі є розвиток в учнів здатності до усвідомленого вибору майбутньої професії. На думку автора, така здатність розвивається у школяра у процесі самоаналізу, аналізу професій і здійснення професійних проб [2, с. 261].

Оцінка результатів вибору учнем майбутньої професії здійснюється шляхом послідовного виконання сукупності діагностичних процедур, які одержали назву «F-тест». Їх послідовне виконання

забезпечує визначення індексів самоаналізу, аналізу професій і професійних проб [3, с. 90].

Можна впевнено стверджувати, що такі проби можна проводити в інклюзивному навчальному середовищі, в навчальному середовищі спеціальних закладів і у навчальному закладі, який проводить профорієнтаційну роботу та навчальні курси для підготовки абітурієнтів до іспитів. У навчальному закладі мистецького спрямування вступним іспитом слугує виконання творчого завдання з рисунку, малярства, композиції.

Зазвичай для проведення професійних проб учням надають основні теоретичні та практичні знання про певні види професійної діяльності. У нашому дослідженні це види та техніки рисунку, живопису та композиції. Також можуть бути основні елементи виконання того чи іншого виду декоративно-прикладного мистецтва, вітражу. Результатом проведення такої форми підготовки для викладачів та майбутніх студентів є визначення рівня готовності учнів до фахової підготовки. Щоб зумовити успішне проведення професійних проб, потрібно добре зорганізувати навчальне середовище. Якщо ж середовище є інклюзивне, то в допомозі фаховому педагогу потрібно надати і сурдолога, адже ми розглядаємо інклюзію серед учнів з вадами слуху або і нечуючих. Важливим під час проведення вступного інструктажу є поєднання словесно-наочних та практичних методів. Обов'язковим, на нашу думку, є пояснення техніки безпеки при роботі над виконанням проб-завдань.

У процесі виконання професійних проб педагог (чи це викладач чи майстер виробничого навчання) спостерігає за діяльністю учнів, дає оцінку їхній діяльності, активності, креативності та творчості. Під час процесу виконання педагог аналізує прагнення кожного з учнів досягти поставленого завдання.

Науковець Н. Ничкало бачить професійний успіх і фахову реалізацію та підготовку учнів професійно-технічних закладів освіти саме у результаті успішної практичної результативності при проведенні у них професійних проб. Такі учні згодом стануть фахівцями у здобутій професії, оскільки мають зацікавлення і хочуть поглибити свої знання, уміння і навички. Потрібно розглядати професійну пробу як заключний цикл конкретних дій, де передбачені діагностичні та навчальні можливості. Крім того, професійна проба, що моделює реальну професійну діяльність, стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності до професії, яка обирається, і сприяє реалізації принципу вільного професійного вибору [5, с. 90].

Ми погоджуємося з думкою науковця та вважаємо, що в учнів з'являються самоаналіз і самооцінка. Школяр і майбутній абітурієнт може вивчити особливості власного характеру, свої вміння,

навички, інтелектуальні здібності та фізичний розвиток, виявити творчі та креативні задатки, які потрібно надалі у процесі навчання розвивати й удосконалювати до фахових. Реалізувати такий процес можна завдяки співпраці учня з педагогами та педагогічними працівниками (викладачем, майстром виробничого навчання, сурдологом, психологом та ін.) за допомогою тестів, спостережень, виконання практичних операцій та ін.

Висновки. Отже, є всі підстави зробити висновок, що професійні проби для майбутніх фахівців художнього напрямку у середовищі інклюзивної освіти дають можливість провести кращий аналіз і профорієнтаційну роботу з майбутніми абітурієнтами. Така педагогічна модель може окреслити їхні творчі здібності. Подальше дослідження цього питання вимагає підготовки спеціальних творчих тестів для професійних проб, а також проведення фахового експерименту в інклюзивному середовищі, де навчаються учні з вадами слуху, у спеціалізованих школах-інтернатах та у професійно-технічних закладах художнього спрямування для подальшого аналізу та виявлення вад і помилок під час підготовки майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Будник О.Б. Педагогічний супровід інклюзивної освіти : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2019. 232 с.
2. Загребнюк Ю.В. Комплексні методики підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 259–265.
3. Закатнов Д. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 96 с.
4. Моляко В.А. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
5. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка в інформаційно-технологічному суспільстві. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали IV міжнар. наук.-прак. конф. Хмельницький, 2007. С. 88–94.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-u-zakladah-profesijnoy-profesijno-tehnichnoyi-osviti-s-636-100719> (дата звернення 02. 11. 2019).

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ І СЛУХАЧІВ У ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF SOCIO-ECONOMIC TRAINING OF CADETS AND STUDENTS IN THE PROCESS OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE NATIONAL ACADEMY OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

У статті здійснено спробу відтворити структуру й описати змістове наповнення структурно-функціональної моделі соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в Національній академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ). Дослідження педагогічних явищ на теоретичному рівні пов'язане з розробкою моделей, які дозволяють вивчати об'єкт локально, з подальшим перенесенням результатів у широкий освітній простір. Враховувалося, що під час побудови структурно-функціональних моделей об'єкт розглядається як цілісна система, яку розчленовують на складові частини, компоненти, елементи, підсистеми. Структурні складники системи поєднані між собою певними взаємозалежними функціональними зв'язками, що візуалізуються у вигляді різних схем, відтворюють підпорядкованість, логічну і тимчасову послідовність вирішення окремих дослідницьких завдань.

Запропонована структурно-функціональна модель є проекцією концептуальних положень наукової розвідки на сферу педагогічної практики соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі навчання в НАДПСУ. Схематичне зображення структурно-функціональної моделі дозволяє відтворити змістові та структурні взаємозв'язки і взаємозалежності всіх блоків для досягнення очікуваного результату: сформованої соціально-економічної компетентності здобувачів освіти в Національній академії Державної прикордонної служби України. Моделювання складних об'єктів, яким розглянуто соціально-економічну підготовку курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ, супроводжується деталізацією локальних схем, які розкривають зміст окремих організаційно-змістових блоків, що є підсистемами в цілісній системі. Розроблена концептуальна структурно-функціональна модель соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ містить сукупність взаємопов'язаних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістовно-практичного, оціночно-аналітичного, результативного.

Ключові слова: модель, моделювання, безперервна освіта, курсанти, слухачі, структурно-функціональна модель.

The article deals with an attempt to reproduce the structure and describe the semantic content of the structural-functional model of socio-economic training of cadets and students in the process of continuous education in the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine (NASBGSU). It has been generalized that the research of pedagogical phenomena at the theoretical level is related to the development of models, which allow studying object locally, with the subsequent transfer of the results to a wide educational space. It has been taken into account that during the construction of structural-functional models, the object is seen as a complete system, which is dismembered into its constituent parts, components, elements, subsystems. Structural components of the system are interconnected by certain interrelated functional connections that are visualized in the form of different schemes, reproduce the subordination, logical and temporal sequence of the solution of individual research tasks.

The proposed structural-functional model is a projection of conceptual provisions of scientific exploration in the field of pedagogical practice of socio-economic training of cadets and students in the process of studying in the NASBGSU. The schematic illustration of structural-functional model allows reproducing meaningful and structural interconnections and interdependencies of all blocks for achieving the expected result: formed socio-economic competence of education recipients in the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Modelling of complex objects, which is considered socio-economic training of cadets and students in the process of continuous education in the NASBGSU, is accompanied by detailing local schemes that reveal the content of individual organizational and content blocks, which are subsystems in a coherent system. The developed conceptual structural-functional model of socio-economic training of cadets and students in the process of continuous education in the NASBGSU includes a set of interconnected blocks: target, theoretical-methodological, content-practical, evaluative-analytical, resultative.

Key words: model, modeling, continuous education, cadets, students, structural-functional model.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-30>

Дияк В.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та соціально-економічних дисциплін
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наукове обґрунтування педагогічних явищ на теоретичному рівні пов'язане з розробкою моделей, що дозволяють вивчати досліджувані об'єкти (наприклад, певні аспекти професійної підготовки в загальній системі вищої освіти) локально, з подальшим перенесенням результатів у широкий

освітній простір. Соціально-економічна підготовка (СЕР) курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ є цілісною системою, специфіку якої можна розглядати на методологічному, теоретичному і практичному рівнях. Таке уявлення дозволяє визначити її характерні ознаки в системному, процесуальному та діяльнісному аспектах.

Системний аспект СЕП репрезентований у науковому обґрунтуванні взаємопов'язаних вимог до соціально-економічної підготовленості персоналу Державної прикордонної служби України. Процесуальний аспект дозволяє уявити взаємозв'язок і взаємовплив усіх складників досліджуваної системи СЕП курсантів і слухачів НАДПСУ. Діяльнісний (практичний) аспект формування соціально-економічної компетентності курсантів і слухачів у НАДПСУ в процесі безперервної освіти в розробленій моделі пов'язаний із реалізацією виокремлених організаційно-педагогічних умов на практиці. Основні положення методу педагогічного моделювання використані для побудови уніфікованої структурно-функціональної моделі соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ.

У сучасній науці під моделлю розуміється аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, наприклад, освіти, що розглядається як оригінал моделі [2]. У більш розгорнутому трактуванні процес моделювання визначається вченими як «науковий метод дослідження різних систем шляхом побудови моделей цих систем, які зберігають деякі основні особливості предмета дослідження і передбачають вивчення функціонування моделей із перенесенням одержуваних даних на предмет дослідження» [8, с. 118]. Таким чином, із гносеологічного погляду модель у педагогічних дослідженнях можна трактувати як схематичне зображення певного процесу – оригіналу, що дає змогу його структурувати, визначити напрями трансформаційних змін, що сприятиме поглибленому пізнанню досліджуваних процесів і використанню їх на практиці. Таким чином, виступаючи засобом пояснення, передбачення й евристики, модель виконує пізнавальну роль. Однак моделі можуть виступати не тільки як один із засобів відображення явищ і процесів реальності, але і як критерій перевірки наукових знань, який застосовується безпосередньо за допомогою встановлення результативності використання різних ідентичних моделей або за допомогою практично доведених теорій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що не всі процеси піддаються кількісному вимірюванню і контролю. Соціальні, культурні, гуманітарні процеси відрізняються винятковою складністю, в них взаємодіють чинники, вплив яких є варіативним, а інтенсивність і характер – мінливими і непередбачуваними. Тому дослідники (О. Маслій, І. Мельничук, Н. Мороз, А. Мота, С. Мул, М. Науменко, Н. Ничкало, Т. Новікова та ін.) вбачають за необхідне оперувати якісними судженнями, вирішуючи слабоструктуровані, неформалізовані соціокультурні проблеми. Така діяльність, за словами сучасних науковців (О. Падалка, С. Сисоєва, О. Пометун, В. Собко, Є. Суїменко та ін.), потребує

опори на допоміжні засоби, які полегшують складний концептуальний аналіз, допомагають виявити межі доступних дій і знайти перспективний напрям пошуку рішень. Відтак важливого значення набувають методи аналізу якісного змісту процесів у соціокультурній сфері. Для цього необхідна побудова різних моделей, функціями яких є поглиблення пізнання діючих систем, форматування, визначення шляхів подальшого вдосконалення, порівняльний аналіз оригіналу і моделі, виявлення якісних характеристик процесів і явищ.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак резюмування наукових доробків сучасних авторів засвідчило відсутність цілеспрямованих досліджень у напрямі розробки структурно-функціональної моделі соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ.

Мета статті. Основним завданням статті є конкретизація важливих структурних складників анонсованої структурно-функціональної моделі соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ.

Виклад основного матеріалу. Нині в наукових колах моделі групуються на дві категорії: змістові та формальні. Класифікаційною характеристикою найчастіше виступає мова, яка використовується для розробки такої моделі. Так, для пояснення змістової моделі застосовується природна мова спілкування, а формальна модель втілюється за допомогою однієї або декількох формальних мов (наприклад, мов програмування).

У соціально-культурній, гуманітарній сферах, до яких належить вища військова освіта, частіше використовуються змістові моделі. Гносеологічна доцільність таких моделей під час вивчення педагогічних, дидактичних, методичних проблем військової професійної освіти підтверджується численними дисертаційними дослідженнями (А. Білорус [1], О. Блажук [2], І. Блощинський [3], Н. Боярчук [4], О. Діденко [5], Г. Дмитренко [6], Н. Левчук [7], К. Тушко [8] та ін.).

Примітно, що за функціональною ознакою змістові моделі поділяються на описові, пояснювальні та прогностичні. Описовою моделлю можна назвати будь-яку презентацію чи опис об'єкта. Пояснювальні моделі мають на меті відповісти на питання, чому відбувається те чи інше явище, процес. Прогностичні моделі покликані відтворити майбутню поведінку об'єкта, тобто відповідати на питання, до яких змін призводить той чи інший вплив на досліджуваний об'єкт. Прогностичні моделі не обов'язково містять пояснювальні моделі. Задовільний прогноз можна отримати і на основі емпіричних узагальнень, використовуючи тільки дані описової моделі.

Концептуальною моделлю називається змістовна модель, для розробки якої використовуються теоретичні концепти та конструкти певної

предметної галузі знання. У більш широкому сенсі під концептуальною моделлю розуміють змістовну модель, що базується на певній концепції або точці зору. Формулювання концептуальної моделі здебільшого є досягненням певного рівня абстрагування на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі. Концептуальні моделі втілюються або у вербальній формі, або у змішаній вербально-візуальній репрезентації. Нині педагоги, в т. ч. військові, виокремлюють три види концептуальних моделей: логіко-семантичні, структурно-функціональні та причинно-наслідкові. Детальний аналіз характеристик кожного виду моделей дав змогу припустити, що найефективніше СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ відображатиме структурно-функціональна модель.

Враховувалося, що під час побудови структурно-функціональних моделей об'єкт розглядається як цілісна система, яку розчленовують на складові частини, компоненти, елементи, підсистеми. Структурні складники системи поєднані між собою певними взаємозалежними функціональними зв'язками, що візуалізуються у вигляді різних схем, відтворюють підпорядкованість, логічну і тимчасову послідовність вирішення окремих дослідницьких завдань. За допомогою таких схем зручно аналізувати роль і призначення окремих підсистем щодо цілого, оцінювати взаємозв'язки і залежності окремих елементів.

Водночас для розробки моделі СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ ми керувалися прийнятими в теорії моделювання етапами побудови моделі та брали до уваги інші характеристики моделі, пов'язані з логікою її побудови. Зупинимось на короткій характеристиці згаданих етапів.

У межах дослідження джерелом моделювання виступала реальність, реальний об'єкт – освітній процес у НАДПСУ, складником якого є соціально-економічна підготовка курсантів і слухачів на різних етапах здобуття вищої освіти. Уявний образ об'єкта позначається як «когнітивна» або «ментальна» модель. Тому на етапі створення когнітивної моделі відбувається деяке спрощення реальності, опис об'єкта набуває лаконічності та компактності.

Далі будувалася змістова модель, що дозволяла отримати нову інформацію про поведінку і стан об'єкта нашого наукового пошуку. Когнітивна модель підлягає перетворенню, ускладненню її складових частин і їх взаємозв'язків. Зазначимо, що цикл моделювання в гуманітарних науках на цьому етапі зазвичай закінчується, однак можлива і подальша формалізація моделі засобами логіки із залученням знань, накопичених у відповідній предметній галузі. Використання формальних засобів аналізу в процесі конструювання авторської схеми дало змогу вивчити

«поведінкову динаміку» моделі, отримати нові, неочевидні результати.

Спираючись на наведені положення моделювання, запропоновану в нашому дослідженні модель характеризуватимемо як змістову концептуальну схему, яка має вигляд описової структурно-функціональної моделі. Анонсована модель розкриває універсальний характер побудови СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти НАДПСУ з опертям на концептуальні положення дослідження і демонструє логіку руху до результату – сформованої соціально-економічної компетентності майбутніх офіцерів ДПСУ, котрі отримують підготовку на рівнях бакалаврату та магістратури.

Істотною частиною моделювання була постановка цілей, до досягнення яких спрямовувалася організація освітнього процесу в НАДПСУ, та визначення основних структурних блоків і їх обмежень і взаємозв'язків. Виокремлення обмежень передбачало визначення переліку можливих дій, допустимих і неприпустимих станів досліджуваного об'єкта. Оскільки обмеження можуть перешкоджати досягненню виокремлених цілей, зупинимось на характеристиці тих, які доречні для нашої наукової розвідки.

Об'єктом дослідження визначено професійну підготовку курсантів і слухачів у вищому навчальному закладі прикордонного відомства. Обмеження, задані в роботі, пов'язані з необхідністю реалізації нормативів, визначених в Освітньо-професійних програмах підготовки першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнях Галузі знань – 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону», а також з організаційним регламентом діяльності експериментальної бази дослідження в НАДСПУ. Крім того, враховувалося предметне обмеження, пов'язане зі специфікою професійної діяльності майбутніх офіцерів ДПСУ. Вважаємо за потрібне відзначити, що виокремлені обмеження не перешкоджали вирішенню поставлених у дослідженні завдань.

Запропонована модель є проекцією концептуальних положень наукової розвідки на сферу практики СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти НАДПСУ. Схематичне зображення моделі дасть змогу показати змістові та структурні взаємозв'язки та взаємозалежності всіх блоків для досягнення очікуваного результату: сформованої соціально-економічної компетентності здобувачів. Моделювання складних об'єктів, яким є СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ, супроводжується деталізацією локальних схем, які розкривають зміст окремих організаційно-змістових блоків, що є підсистемами в цілісній системі. Розроблена концептуальна структурно-функціональна модель містить кілька взаємопов'язаних блоків, реалізованих

в освітньому процесі НАДПСУ, а саме: цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-практичний, оцінювально-аналітичний, результативний. Відтак виникає необхідність здійснити коротку характеристику виокремлених блоків, дотримуючись логіки практичної розробки моделі.

Цільовий блок запропонованої схеми відбиває мету нашої наукової розвідки. Загальною стратегічною метою дослідження визначено побудову системи СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ відповідно до обраної в дослідженні розвивальної стратегії, результатом якої має стати досягнення соціально-економічної компетентності, що відповідає рівням бакалаврату та магістратури.

Теоретико-методологічний блок авторської моделі відбиває теоретичні основи підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ, що відображено у сформованому понятійно-термінологічному полі дослідження, нормативно-правовому забезпеченні фахової підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України та сучасних напрямках наукових досліджень професійної підготовки майбутніх працівників прикордонної служби. Водночас інтеграційна методологія СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ орієнтує на застосування сукупності наукових підходів для якнайповнішого врахування особистісних потреб здобувачів освіти, специфіки їхньої професійної сфери з метою використання всіх розвивальних ресурсів досліджуваного процесу.

Змістовно-практичний блок розробленої структурно-функціональної моделі відбиває зміст соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ, транслювання якого здійснювалося з опорою на триступеневу систему принципів інтегративно-диференційованого навчання майбутніх і діючих офіцерів ДПСУ: методологічні, дидактичні та методичні принципи.

Оцінювально-аналітичний блок розробленої концептуальної структурно-функціональної моделі демонструє отримані статистичні дані в кількісному вимірі, що є матеріалом для їх аналізу. Для забезпечення повноти оцінки в дослідженні застосовувався інтегративно-диференційований контроль, який охоплював різноманітні форми контролю. Застосування різних видів контролю дало змогу встановити рівень (високий, достатній, задовільний, низький) сформованості соціально-економічної компетентності курсантів і слухачів, що пов'язує змістовно-практичний блок із результативним.

Результативний блок концептуальної структурно-функціональної моделі соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ вказує на сформованість в учасників експериментального дослідження соціально-економічної компетентності.

Висновки. Розроблена концептуальна структурно-функціональна модель соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти у НАДПСУ містить сукупність взаємопов'язаних блоків, реалізованих в освітньо-виховному процесі зазначеного ВВНЗ, а саме: цільового, теоретико-методологічного, змістовно-практичного, оцінювально-аналітичного, результативного. Запропонована модель відображає найбільш суттєві елементи системи СЕП курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти, передбачає стратегічну мету (формування соціально-економічної компетентності) і чотири основні вектори досягнення окресленої мети, що вказують на головні напрями модернізації / вдосконалення / перетворення освітнього процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці методичних матеріалів для удосконалення процесу соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білорус А.М. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007. 21 с.
2. Блажук О.А. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у забезпеченні системи зв'язку прикордонних підрозділів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2012. 240 с.
3. Блощинський І.Г. Основні завдання науково-педагогічного складу Національної академії Державної прикордонної служби України в контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Сучасні технології вищої освіти* : матеріали VII Всеукр. наук.-метод. конф. (Одеса, 3–5 жовт. 2012 р.). Одеса : Вид-во ННІХКТЕ, 2012. С. 137–138.
4. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки*. Полтава, 2013. Вип. 1. С. 85–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2013_1_15.
5. Діденко О.В. Теоретико-методичні засади формування здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 40 с.
6. Дмитренко Г.А. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти : навчальний посібник. Київ : ЦІППО, 2008. 125 с.
7. Левчук Н.П. Діагностика розвиненості економічної компетентності у майбутніх магістрів управління органів Державної прикордонної служби України. *Теорія і методика професійної освіти*. 2017. № 13. С. 222–233. URL: https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_13_2017_3.pdf#page=1.
8. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
9. Тушко К.Ю. Педагогічні умови формування економічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2009. 320 с.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

STRUCTURAL COMPONENTS OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL TASKS OF CONTEXT ORIENTATION

Стаття присвячена одній із актуальних проблем – професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи у контексті викликів сьогодення. Зокрема, розкривається необхідність дослідження педагогічних задач контекстної спрямованості як синтезу концептуальних ідей контекстного та задачного навчання з позиції системного підходу. Основна увага зосереджується на характеристиці структурних компонентів системи педагогічних задач контекстної спрямованості. Зазначається, що цільовий компонент складають результативна (формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи) та процесуальна (моделювання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи сукупності педагогічних задач контекстної спрямованості) мета; концептуальний – наукові підходи (системний, задачний, діяльнісний, суб'єктний, компетентнісний, контекстний, рефлексивний) і принципи (системності, компетентнісної орієнтації, контекстуалізації, задачної насиченості, діяльнісної орієнтації, суб'єктної спрямованості, рефлексивної орієнтації); змістовий – видове (мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні, когнітивно-формувальні, суб'єктно-формувальні, рефлексивно-формувальні, перцептивно-формувальні та комунікативно-формувальні задачі) та типове розмаїття педагогічних задач контекстної спрямованості; процесуальний – етапи впровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості в освітній процес ЗВО та педагогічний інструментарій їх розв'язання; результативний – сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів. Наголошується, що зміст і динаміка впровадження зазначеної системи відповідає обґрунтованим А. Вербицьким формам організації діяльності та моделям навчання.

Ключові слова: система, педагогічна задача контекстної спрямованості, структурний компонент, професійна підготовка, вчитель початкової школи.

The article deals with one of the pressing problems – the professional training of the future elementary schoolteacher in the context of the today's challenges. In particular, there is a need to study pedagogical problems of contextual orientation, as a synthesis of conceptual ideas of contextual and task learning, from the standpoint of a systematic approach. The main focus is on the characterization of the structural components of the system of pedagogical tasks of context orientation. It is noted that the objective component is an effective (formation of professional competence of the future elementary schoolteacher) and procedural (modelling in the process of training of the future elementary schoolteacher a set of pedagogical tasks of contextual orientation) goal; conceptual – scientific approaches (systemic, task, activity, subjective, competence, contextual, reflexive) and principles (systematic, competence orientation, contextualization, task saturation, activity orientation, subject orientation, reflexive orientation); semantic – types (motivational-forming, semantic-forming, cognitive-forming, subject-forming, reflexive-forming, perceptive-shaping and communicative-forming tasks) and typical variety of pedagogical tasks of contextual orientation; procedural – the stages of implementation of the system of pedagogical tasks of contextual orientation in the educational process of institution of higher education and pedagogical tools for solving them; effective – formation of professional competence of the future elementary schoolteacher as the unity of motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive components. It is emphasized that the content and dynamics of implementation of this system corresponds to the forms of organization of activity and models of training substantiated by A. Verbitsky.

Key words: system, pedagogical task of contextual orientation, structural component, vocational training, elementary schoolteacher.

УДК 37-047.22

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-31>

Дудник О.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
дошкільної та початкової освіти
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дитиноцентричні орієнтири, інтелектуальні, емоційні та духовні виміри сучасної початкової освіти загострюють проблему підготовки компетентного першовчителя нової формації, який володіє навичками XXI ст. Зазначене детермінує необхідність оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на засадах упровадження контекстного навчання, яке ще на етапі підготовки в ЗВО сприяє зануренню студентів в умови сучасної початкової школи шляхом моделювання контексту майбутньої професійної діяльності. Доцільним є синтез контекстного та задачного навчання, оскільки педагогічна діяльність є процесом розв'язання низки педагогічних задач.

Відтак проблема розробки та впровадження педагогічних задач контекстної спрямованості у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи є важливою, необхідною та своєчасною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ґрунтовно досліджено у вітчизняній педагогічній науці, а саме: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, О. Матвієнко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.); формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до різних видів професійної діяльності (Т. Бельчева, О. Ліннік, Д. Пащенко, Ю. Шаповал та ін.);

формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки (В. Денисенко, В. Желанова, Н. Кічук, М. Марусинець, Л. Онищук, Т. Яблонська та ін.); теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (О. Мельник, Н. Павленко, С. Стрілець, Л. Філатова та ін.).

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких належну увагу приділено проблемі контекстного навчання, зокрема розкрито: концептуальні засади та сутність контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашников); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова); психологічні засади контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); провідні організаційні форми контекстного навчання (О. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, О. Ларіонова); теорію і технологію контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова).

Обґрунтування концептуальних положень задачного підходу здійснено у працях Г. Балла, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Фрідмана. Доцільність включення задач у процес професійної підготовки майбутніх педагогів доведено в наукових розвідках О. Вознюка, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, Л. Спіріна. Ґрунтовні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач розроблено у працях Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна. Задачу як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів представлено у студіях В. Докучаєвої, К. Журавльової, Н. Касперович, О. Полякової, С. Шоленкової. Проблему впровадження педагогічних задач контекстної спрямованості у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи аспектно висвітлено в докторській дисертації В. Желанової.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителів початкової школи та напрямів контекстного й задачного навчання, можна стверджувати, що проблема системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя не була предметом цілісного наукового дослідження.

Мета статті – розглянути структурні компоненти системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи досвід О. Караман, Ф. Корольова, Н. Кузьміної щодо розгляду структури педагогічної системи та висвітлюючи власний підхід до бачення окресленої проблеми, виокремлюємо такі компоненти

системи педагогічних задач контекстної спрямованості, як цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний і результативний. Репрезентуємо їх.

Цільовий компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості відбиває мету її розробки. Ґрунтуючись на розумінні мети як «усвідомленого образу передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини» [1, с. 1207], виокремлюємо результативну (образ кінцевого результату) та процесуальну (створення умов досягнення кінцевого результату) мету.

Аналіз нормативно-правових документів (Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.); Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.; Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.)), дає підстави стверджувати, що однією з провідних цілей професійної підготовки є формування в майбутнього фахівця компетентностей, необхідних для успішної самореалізації. Відтак результативну мету системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи визначаємо як формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що є запорукою його успішної самореалізації в обраній професії. Процесуальну мету пов'язуємо з моделюванням у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи сукупності педагогічних задач контекстної спрямованості.

У нашому дослідженні ми дотримуємося позиції поліпідхідності (термін І. Зимньої [3]), яка дозволяє виокремити та синтезувати основні наукові підходи, що утворюють концептуальний компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості. Розставимо певні наголоси щодо найбільш суттєвих стосовно проблеми поданого дослідження наукових підходів, таких як: системний (наявність підпорядкованих структурних елементів, їх взаємодія та функційна спрямованість); задачний (організація освітнього процесу шляхом структурування навчального матеріалу у вигляді системи задач, які відбивають специфіку майбутньої професії та розв'язання яких сприяє формуванню і розвитку професійно важливих якостей особистості); діяльнісний (вироблення у студентів активної діяльнісної позиції шляхом розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних видів і типів, що сприяє їхній самореалізації, особистісному та професійному зростанню); суб'єктний (розгляд особистості майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта професійної діяльності, орієнтації педагогічних задач на формування його професійної суб'єктності; а також позиціонування особистості молодшого школяра як суб'єкта освітнього процесу); компетентнісний

(орієнтація педагогічних задач на формування, розвиток чи вдосконалення провідних професійно-особистісних і соціально-комунікативних якостей, що становлять професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи); контекстний (добір педагогічних задач контекстної спрямованості, підпорядкованих змісту та логіці майбутньої професійної діяльності, які забезпечуватимуть усвідомлений, предметний, контекстний характер навчання та сприятимуть посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності майбутнього вчителя початкової школи); рефлексивний (потенціал педагогічних задач контекстної спрямованості щодо забезпечення звернення майбутнього вчителя початкової школи до власного досвіду з метою його осмислення, самоаналізу певних дій, критичного оцінювання отриманих результатів, що сприяє формуванню педагогічної рефлексії).

Виходячи із загальноприйнятої позиції, за якою наукові підходи конкретизуються в принципах, які є більш конкретними вихідними теоретичними положеннями, законами, правилами наукової системи, виділяємо такі провідні принципи побудови системи педагогічних задач контекстної спрямованості, як-от: системності, компетентнісної орієнтації, контекстуалізації, задачної насиченості, діяльнісної орієнтації, суб'єктної спрямованості, рефлексивної орієнтації.

Змістовий компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості пов'язуємо з її змістовим наповненням різними видами й типами педагогічних задач контекстної спрямованості. Видове розмаїття педагогічних задач контекстної спрямованості представлено мотиваційно-формульвальними, смислоутворювальними, когнітивно-формульвальними, суб'єктно-формульвальними, рефлексивно-формульвальними, перцептивно-формульвальними та комунікативно-формульвальними задачами.

Розглянемо їх сутність.

Мотиваційно-формульвальні задачі – задачі, які сприяють трансформації пізнавальних мотивів у професійні, що забезпечує формування професійної мотивації.

Смислоутворювальні задачі – задачі, які сприяють спрямованій трансформації смислу, що зумовлює професійне смислоутворення майбутнього вчителя початкової школи.

Суб'єктно-формульвальні задачі – задачі, суть яких полягає у забезпеченні суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності.

Когнітивно-формульвальні задачі – задачі, спрямовані на формування знаннєвої сфери, адекватній специфіці майбутньої професійної діяльності.

Перцептивно-формульвальні задачі – задачі, детерміновані соціальним чинником мети профе-

сійної діяльності та спрямовані на формування перцептивних умінь.

Комунікативно-формульвальні задачі – задачі, що передбачають формування комунікативних умінь як запоруки здійснення ефективної комунікативної взаємодії з метою вирішення професійних завдань.

Рефлексивно-формульвальні задачі – задачі, які сприяють формуванню педагогічної рефлексії як наскрізної професійно вагомої якості.

Наголосимо, що таксономія педагогічних задач контекстної спрямованості значно розширюється за рахунок їх типового розмаїття. В основу виокремлення типів зазначених педагогічних задач покладено кілька критеріїв, а саме: 1) дидактичну мету: навчальні (задачі, спрямовані на формування сукупності знань і вмінь, необхідних для розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних видів); тренувальні (задачі, спрямовані на збагачення досвіду студента щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних видів); контрольно-рефлексивні (задачі, зорієнтовані на самовиявлення студентом свого рівня вмінь розв'язувати педагогічні задачі контекстної спрямованості різних видів і самооцінку себе як майбутнього вчителя початкової школи); 2) масштабність і ґрунтовність завдань: стратегічні (задачі, розв'язання яких вимагає від студента значної затрати часу на побудову стратегії досягнення поставленої мети – ідеального результату); тактичні (задачі, розв'язання яких сприяє досягненню стратегічної мети, шляхом реалізації конкретних дій); оперативні (задачі, розв'язання яких передбачає прийняття студентом швидкого та педагогічно доцільного рішення); 3) рівень складності: стандартні (задачі, розв'язання яких вимагає виконання студентом елементарних алгоритмізованих дій з опорою на методичний супровід його реалізації); проблемно-пошукові (задачі, розв'язання яких потребує пошуку додаткової інформації, інтеграції знань); творчі (задачі, розв'язання яких передбачає продуктивну творчу діяльність студента, що полягає у знаходженні нових нетрадиційних способів узгодження її елементів); 4) спосіб подачі умови: текстові задачі (задачі, у яких проблемну ситуацію подано у вигляді тексту чи деформованого тексту з пропущеним початком, кульмінацією або кінцівкою певної педагогічної ситуації, які необхідно відновити); фотозадачі (передбачають на основі візуального сприйняття інформації, проблемної ситуації самостійне складання студентом педагогічної задачі певного виду з подальшим її розв'язанням); відеозадачі (передбачають на основі перегляду відеофрагмента проблемної ситуації самостійне складання студентом педагогічної задачі контекстної спрямованості певного виду з подальшим її розв'язанням) і відеозадачі без звукового супроводу, у процесі перегляду

яких студент висловлює гіпотези щодо мовного супроводу відеофрагмента, самостійно формулює педагогічну задачу контекстної спрямованості певного виду та знаходить оптимальні шляхи її розв'язання; 5) спосіб пред'явлення рішення: задачі-звіти (задачі, розв'язання яких студент надає у формі звіту); сюжетно-рольові задачі (задачі, розв'язання яких вимагає і теоретичного обґрунтування обраного варіанта розв'язання, і його інсценування); задачі-проекти (задачі, суть яких полягає в розробці оригінальних проектів щодо виходу із проблемної ситуації).

Процесуальний компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості відображає процес її практичної реалізації у форматі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Зазначимо, що зміст і динаміка цього процесу відповідає формам організації діяльності (навчальна діяльність академічного типу, квазі-професійна та навчально-професійна діяльність) і моделям навчання (семіотична, імітаційна й соціальна) (за А. Вербицьким [2]).

Презентуємо їх у контексті окресленої проблеми.

Перший етап упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості (I курс навчання у ЗВО) – адаптаційний – навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель.

Завданням цього етапу є формування первинних умінь розв'язувати педагогічні задачі контекстної спрямованості під час лекційних і практичних занять із дисциплін фахового спрямування («Вступ до фаху», «Дидактика початкової школи») шляхом проведення групової дискусії з використанням інтерактивних методів навчання («Акваріум», «Коло ідей», «Два-чотири-разом», «Мозковий штурм»), у ході якої студентам пропонується змодельовати дії вчителя початкової школи в конкретній педагогічній ситуації. У цей період професійної підготовки доцільно використовувати такі типи педагогічних задач контекстної спрямованості, як-от: навчальні, стандартні, оперативні, текстові задачі, фотозадачі, відеозадачі, задачі-звіти. Зазначене сприятиме формуванню, усвідомленню і прийняттю мотивів майбутньої професійної діяльності; смислоутворенню; формуванню особистісної суб'єктної позиції, педагогічної активності, базових знань про специфіку майбутньої професії, знань і вмінь щодо здійснення рефлексії, спрямованої на себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Другий етап упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості (II–III курси навчання у ЗВО) – імітаційний – квазіпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель.

Передбачається формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі контекстної спрямованості у процесі вивчення дисциплін мето-

дичного циклу («Теорія і методика роботи з сім'єю», Методика викладання освітньої галузі «Технології») та спецкурсу («Теорія та методика розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості») шляхом оволодіння студентами відповідними алгоритмізованими діями щодо моделювання квазіпрофесійних дій із метою знаходження оптимальних варіантів розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості. Застосовуються алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості та методичний супровід його реалізації, інтерактивні методи («Метод Прес», «Фішбоун», метод інверсії, метод самоактуалізації вітагенного досвіду). Особливу увагу доцільно приділяти розв'язанню тренувальних, контрольнорефлексивних, проблемно-пошукових, тактичних і сюжетно-рольових педагогічних задач контекстної спрямованості. Запропоновані в межах цього етапу типи педагогічних задач контекстної спрямованості та інструментарій їх розв'язання сприятимуть реалізації професійних мотивів і смислів; поглибленню професійних знань; формуванню суб'єктної професійної позиції, усвідомленої надситуативної педагогічної активності, педагогічної антиципації, професійно доцільної комунікативної позиції; розширенню діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, її спрямованості на учня, його батьків, колег і на професію.

Третій етап упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості (IV курс навчання у ЗВО) – професійний – навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель.

Завданням цього етапу є творче розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості у процесі вивчення дисциплін фахового спрямування («Сучасний урок у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності», «Організація та управління освітніми системами України»), методичного циклу («Методика викладання математичної освітньої галузі», Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ») та у форматі спецкурсу («Теорія та методика розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості»). Пріоритетними є групові форми роботи, у яких, «уживаючись» у роль учителя, студенти приймають педагогічно виважені рішення в модельованих ними ситуаціях, відповідних до предметно-професійного та соціального контекстів майбутньої професії. Найбільш ефективним у цей період є розв'язання контрольнорефлексивних, проблемно-пошукових, тактичних, стратегічних, задач-проектів контекстної спрямованості. Така організація діяльності студентів щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості сприятиме актуалізації, закріпленню і практичній апробації попередньо сформованих професійних мотивів, смислів, професійно-особистісних якостей, знань і вмінь.

Результативний компонент системи педагогічних задач контекстної спрямованості віддзеркалює її мету та є кінцевим продуктом, на отримання якого зорієнтовані всі інші компоненти системи. Отже, результатом упровадження системи педагогічних задач контекстної спрямованості у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО має стати сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Висновки. Таким чином, охарактеризовані ґрунтовні положення кожного компонента системи педагогічних задач контекстної спрямованості демонструють логіку розробки, зміст і динаміку її впровадження у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо розробку моделі системи педагогічних задач контекстної спрямованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.С. Бусел. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методический аспект). *Высш. образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

MODELING OF THE SYSTEM OF UKRAINIAN NATIONAL DESIGN IN BOOKS OF MUSICAL EDUCATION

У статті висвітлено сутність поняття «мистецька освіта». Здійснено ретроспективний аналіз формування системи українського національного дизайну у закладах мистецької освіти, що має важливе значення у розвитку суспільства і вирішенні його проблем. Відзначено, що моделювання сучасної системи національного дизайну в Україні здійснюється закономірним шляхом (окрім давніших мистецьких навчальних закладів, які зробили певну переорієнтацію на користь дизайну, від останнього десятиріччя ХХ ст. активно створюються кафедри дизайну в різних вищих навчальних закладах країни); відбуваються огляди-конкурси дипломних і курсових проектів у різних спеціалізаціях дизайну, що дають можливість визначити професійний рівень підготовки фахівців із дизайну у вищих навчальних закладах та ознайомитися зі структурою й об'ємом дипломних проектів, спеціалізаціями навчальних закладів. Сьогодні в Україні функціонує багатоступенева і безперервна система підготовки фахівців із дизайну у закладах мистецької освіти, до якої входять початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади; середні спеціалізовані мистецькі школи (школи-інтернати); вищі навчальні заклади. Зазначено, що навчання у мистецьких навчальних закладах повинно бути побудовано так, щоб у ході художньо-творчої діяльності студенти удосконалювалися в інтелектуальному і соціальному плані, опановували культурні надбання минулих епох і сучасності. Визначено складові частини системи українського національного дизайну. Окреслено вимоги до художньо-мистецької освіти та зроблено акцент на опануванні циклу формально-технічних дисциплін, серед яких великого значення набули практичні заняття у майстернях технічного призначення. Автором виокремлено необхідність створення музеїв на базі коледжу, інституту, університету, здатних сформувати у студентів специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до національного дизайну, що виступає мовою культурного спілкування людства. Запропоновано модель освітнього середовища з національного дизайну у мистецьких навчальних закладах, де необхідною умовою для ефективного навчання студентів мистецьких навчальних закладів є проектування компонентів навчального середовища з використанням елементів національного дизайну.

Ключові слова: дизайн, національний дизайн, дизайн-освіта, мистецька освіта, освітнє середовище.

The essence of the concept "artistic education" is highlighted in the article. A retrospective analysis of the formation of the Ukrainian national design system in arts education institutions was carried out, what is important in the development of society and solving its problems. It is noted that the simulation of the modern system of national design in Ukraine is carried out in a natural way (apart from the older artistic educational institutions that have made a certain reorientation in favor of the design, since the last decade of the twentieth century, chairs of design are actively being created in various higher educational institutions of the country); are contests of diploma and course projects in various design specialties that enable us to define the professional level of training of design professionals in higher education and familiar with the structure and volume of thesis projects, and specializations of educational institutions. It is emphasized that today in Ukraine there is a multi-stage and continuous system of training specialists in design in the institutions of art education, which includes initial specialized art educational institutions; specialized specialized arts schools (boarding schools); universities. It is noted that studies in artistic educational institutions should be constructed so that in the course of artistic and creative activity students were perfected intellectually and socially, mastered the cultural heritage of past epochs and modern times. The components of the Ukrainian national design system are determined. The requirements for artistic and creative education are specified, the emphasis is placed on mastering the cycle of formal and technical disciplines, among which practical classes in technical workshops have acquired great importance. The author highlights the need for the creation of museums based on college, institute, and university, which can form students specific, emotional and valuable attitude to national design, speaking in the language of cultural communication of mankind. The model of the educational environment for national design in art schools is offered, where the necessary condition for effective training of students of art educational institutions is design of components of the educational environment with use of elements of national design is offered.

Key words: design, national design, design education, artistic education, educational environment.

УДК 377.12

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-33>

Дяченко А.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри промислового дизайну
і комп'ютерних технологій,
завідувач аспірантури
Київської державної академії
декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із ключових засобів культурного розвитку особистості в українському суспільстві, що перебуває під впливом постійних реформ, є зміст системи національного дизайну у закладах мистецької освіти. Тут відбувається комплексне поєднання соціокультурних і професійних компетенцій особистості, певний рівень її профільної підготовки, пов'язаний зі створенням творів мистецтва і вико-

нуючою майстерністю у процесі художньої діяльності. Загалом через систему освіти реалізується державна політика, спрямована на формування інтелекту нації, розвиток науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Тому одним із пріоритетних напрямів реформування мистецької освіти є забезпечення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості, розвиток естетичного світосприйняття і

виховання художнього смаку, формування почуття поваги до національних традицій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці таких вчених, як І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Орлов, О. Олексюк, Б. Черкес [17], О. Щолокова присвячені визначенню ролі мистецтва та мистецької освіти у вдосконаленні особистості та формуванні її духовного потенціалу. У роботах С. Волкова [3], І. Ляшенка, О. Майорової, С. Нікуленко, Л. Соколюк, Л. Савицької, Р. Шмагала [18; 19] розглядаються питання історії мистецької освіти, здійснюється аналіз проблем діяльності окремих видів мистецьких навчальних закладів. Окремі аспекти фахової освіти фахівців-дизайнерів частково висвітлено у низці публікацій зарубіжних і вітчизняних учених: Є. Антонович, О. Бойчук, В. Гогугева [4], І. Голод, Г. Гребенюк, В. Даниленко [5–7], В. Коновал, А. Павлів, В. Прусак [8; 9], В. Радкевич, І. Рижова [10], С. Рибін, М. Селівачов, В. Яблонський та ін. Сучасний стан дизайн-освіти в Україні ґрунтовно висвітлюється у працях таких дослідників, як В. Єльков, В. Костенко, Ю. Легенький, С. Мигаль, А. Руденченко [11; 12], П. Татіївський [13], А. Терешкун [14], В. Тименко [15], О. Фурса [16]. Недостатнім залишається розгляд питання формування системи українського національного дизайну у закладах мистецької освіти.

Метою роботи є ретроспективний розгляд формування системи українського національного дизайну у закладах мистецької освіти; створення моделі освітнього середовища з національного дизайну у мистецьких навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У культурогенезі суспільства кінця ХХ ст. мистецька освіта – потужна, розгалужена і багатогранна система. Мистецтво є однією з визначальних граней обличчя держави, її культури. Декоративно-прикладне мистецтво та дизайн формують у людей відчуття краси довкілля і, насамперед, краси предметного світу [18, с. 18].

Поняття «мистецька освіта» найчастіше вживають не для визначення конкретної мистецько-освітньої програми, а як вказівку загальних характеристик особливостей розвитку мистецтва певного осередку чи регіону. Часом це поняття використовують і у трактуванні умовних узагальнених рис цілісної образної системи в мистецтві країни або нації. Визначення сукупності рис такої системи базується на характеристиці особливостей образно-пластичної мови, естетичного ставлення до матеріалу, відчуття колористичної гармонії, ритму, орнаменту тощо [18, с. 19–20].

Мистецька школа – це стійкий механізм реалізації зображальної грамоти за допомогою формальних і неформальних принципів, норм та організації, покликаний збагатити людину знаннями всіх видів мистецтва та галузей художньої діяль-

ності [19]. Мистецька освіта має принципове значення у розвитку української культури, власне, вона забезпечує збереження та розвиток культурних традицій України [17, с. 135].

Вітчизняний дослідник Р. Шмагало зазначає, що в широкому вжитку поняття «мистецька школа» найчастіше виступає як певний навчальний заклад або напрям у мистецтві [18, с. 20], а проведений аналіз дизайнерської практики в Україні вченим П. Татіївським дає підстави вважати, що сфера дизайнерської діяльності є мистецьким явищем. Концепція освіти дизайну в Україні спрямована на різнобічну підготовку фахівця, який повинен вирішувати проблеми гармонізації предметного середовища життєдіяльності людини. Науково-технічна діяльність своєрідно інтегрується з мистецькою творчістю. В уяві сучасних дизайнерів поєднання високих технологій і художньо-творчих процесів є цілком логічним і адекватним і стосується всіх видів життєдіяльності [13, с. 13].

Тому системі мистецької освіти, зокрема і національному дизайну, належить особлива роль у державотворчих процесах, які відбуваються в Україні на межі ХХ і ХХІ ст. Функціонування системи мистецької освіти пов'язане насамперед із діяльністю мистецьких навчальних закладів. Тому цілком зрозуміло, що національний дизайн у закладах мистецької освіти має важливе значення у розвитку суспільства і вирішенні його проблем [14, с. 79].

Особливо важливим для розуміння специфіки українського національного дизайну є культурно-історичний аспект. Передумови виникнення дизайну українського етносу на всіх історичних етапах слід розглядати як специфічну форму інтеграції мистецтва й техніки. Найперші зразки інтеграції мистецтва і техніки були пов'язані з культурно-психологічним аспектом розвитку суспільства і мали неабияке етнічне значення для українського народу, сприяли повноцінному розвитку інтегрованої особистості, здатної гармонійно поєднувати естетичне й утилітарне у процесі життєдіяльності. В ієрархії ціннісних орієнтацій мистецької освіти на перший план висувається творча особистість як генератор художніх творів – митець або ж генератор художньо-мистецьких ідей – мистецтвознавець. Останній, знову ж таки, може бути спрямований на самовідновлення мистецько-освітнього процесу як на практиці, так і в теорії. Якість продукту мистецької освіти, очевидно, буде визначальним чинником оцінки якості самого мистецько-освітнього процесу. Наука, покликана визначати художню якість творів і давати характеристику мистецьким процесам – мистецтвознавство, за логікою і природою речей має взяти на себе провідницьку роль серед інших суміжних наук, що вивчають мистецько-освітню сферу. Відступництво мистецтвознавства з позицій лідера у дослідженні цієї сфери неминуче

веде до непоправних наслідків підміни понять і явищ [14, с. 81].

Оскільки частина території України входила до складу Російської імперії, а частина – до складу деяких центральноєвропейських держав, розвиток національного дизайну мав фрагментарний характер, був в основу «відірваним від європейського життя». Головними художніми центрами в Україні були: Київ, Львів, Харків і Одеса [16, с. 114].

Позитивні традиції у розвитку національного дизайну сформувалися у стінах Української академії мистецтва. Перші професори навчального закладу – видатні художники з високим рівнем європейської освіти. На відміну від більшості академічних систем, де розвивалися лише станкові форми мистецтва, в Українській академії прагнули розвивати ще й прикладні форми мистецтва, сприяти становленню художньо-промислового і народного мистецтва [13, с. 15].

Так, до початку 20-х рр. ХХ ст. було окреслено такі вимоги до художньо-мистецької освіти [6, с. 52]:

- «об'єктивізація» системи навчання художніх дисциплін;

- зближення різних видів мистецтв і розробка методики їх викладання;

- з'єднання матеріальної культури з масовим індустріальним виробництвом виходячи з конкретних умов доби.

У 20-х рр. ХХ ст. в навчальних закладах Києва виокремився художньо-промисловий напрям, унаслідок чого було відкрито текстильне відділення, трохи пізніше – відділення теле-фото-кіно. Такий розвиток дизайну зумовив переорієнтацію методів навчання. Особливий акцент було зроблено на опануванні циклу формально-технічних дисциплін (т. зв. «фортех»). Великого значення набули практичні заняття у майстернях технічного призначення [1, с. 124].

На становлення дизайну у мистецьких закладах освіти вплинуло заснування у Львові Художньо-промислової школи, а з 1905 р. – «Вільної Академії Мистецтв», у 20-ті та 30-ті рр. – відкриття приватних шкіл і студій. Надалі для реалізації художніх завдань як у культурі, так і в житті за кордоном було створено два інститути – ІНХУК і ВХУТЕМАС. Орієнтиром розвитку українського національного дизайну став саме ВХУТЕМАС, освітньо-професійні програми підготовки фахівців якого екстраполювалися у площину освітніх закладів України і ґрунтувалися на «об'єктивних методах викладання». Пошук витоків об'єктивності відбувався у просторі авангардного мистецтва. Його представники – художники, архітектори – намагалися виявити першоелементи на вищому рівні абстрагування. Відтак компоненти мистецтва виявлялися загальними для всіх його видів, на їх основі можна було побудувати будь-яку компози-

цію, а відповідно, і визначити умови сприйняття художнього образу. Цінними здобутками для розвитку дизайну цього періоду були розробки з архітектурної пропедевтики – об'ємно-просторової композиції. Популярним було виконання експериментальних завдань на вивчення кольору, текстури і фактури об'єктів. Новаторські пошуки виливалися в запальні дискусії про мистецтво і його роль у суспільстві. Вводилися курси нових дисциплін, що вимагали методичного обґрунтування та систематизації. Однак невирішеним лишалось питання про взаємозв'язок завдань навчання «нового художника» та вимог до розвитку індустріального виробництва. Ентузіасти ВХУТЕМАС, відкинувши академічну систему художньої підготовки, спираючись тільки на мистецтво авангарду, неспроможні були забезпечити підготовку кваліфікованих фахівців [4].

Тому внаслідок провадження радянської освітньої політики Київському і Харківському художнім інститутам вдалося зберегти статус ВНЗ. Одеський художній інститут взагалі було реорганізовано в училище середнього типу, що завдало значної шкоди мистецькому життю Південної України на багато років уперед [6, с. 74].

Наступний етап розвитку дизайну пов'язують із реформою 1934 р., що стала підґрунтям ігнорування теорії «виробничого мистецтва», позбавлення навчальних закладів художньо-промислового профілю. Отже, в Україні «станкові» форми навчання порівняно з попередніми роками зайняли більш «скромні місця», хоча випускники Харківського художнього інституту протягом 30-х рр. ХХ ст. мали диплом зі спеціальністю «художник-станковист». Суттєво було деформовано й унікальну систему професійної освіти митців Української академії мистецтва. Оригінальний досвід 20-х рр. було відкинуто. Еталоном для Київського інституту на багато років стала Всеросійська академія мистецтв. «Станковізм» було визнано основою навчання [16, с. 117].

В Україні 30–40-і рр. ХХ ст. – період кризи у розвитку національного дизайну. У площині художньо-мистецької підготовки переважали станкові форми. Однак у 1936 р. при Київському музеї українського мистецтва було відкрито школу майстрів декоративно-прикладного мистецтва, яка стала підґрунтям до заснування у 1938 р. Київського республіканського художньо-промислового училища. На базі інституту здобували професійну освіту майбутні фахівці середньої ланки з художньої кераміки, ткацтва, художньої вишивки, килимарства, декоративного розпису [6, с. 82].

У післявоєнні роки розвиток національного дизайну в Україні поліпшився. Поступова стабілізація економіки в країнах Західної Європи породила необхідність у підготовці дизайнерів, що, у свою чергу, сприяло інституціоналізації дизайну:

злиття його з промисловим виробництвом і переходом до організації мережі професійних шкіл. Економічні умови і національні традиції зумовили формування як регіональних моделей дизайну, так і систем навчання. Знаменною подією стало створення у 1957 р. ІКСІД (Міжнародної асоціації дизайну), де питання теорії дизайну та професійної освіти розглядалися на міжнародному рівні [7, с. 34].

Основним методом проектування у 50-ті рр. ХХ ст., за допомогою якого майбутній дизайнер мав навчитися перетворювати реальний світ, виключаючи суб'єктивність прийняття рішень, було визнано раціонал-функціоналізм. В основі методу – доктрина майстрів європейського модернізму: технічний прогрес є благотворним і деміургічним. Проектна установка в дизайні зводиться до віри у безумовну могутність людського розуму, скорочену до формально-логічного розуму, а згодом – до технократичного мислення. У цей період Львівський інститут прикладного і декоративного мистецтва став цілком європейською академією мистецтв, в якій і нині розвивається дизайн-освіта. Одним зі здобутків навчального закладу нині є дизайн одягу. У Києві у 50-х рр. школу майстрів декоративно-прикладного мистецтва при Київському музеї українського мистецтва було реорганізовано у Київське училище прикладного мистецтва, а з 1962 – у Київський художньо-промисловий технікум. Підготовку фахівців на базі технікуму стали здійснювати за такими дизайнерськими спеціалізаціями: «художнє конструювання» і «художнє оформлення» [16, с. 119].

60-70-ті рр. ХХ ст. характеризувалися насамперед пошуком свободи проектної творчості, що виразилося у двох протилежних формах. Перша – «проектування свободи», що виключає будь-яку запрограмованість у поведінці людей, і відповідно, авторський імперативний початок. Друга – свобода самовираження дизайнера, який створював національні культурні зразки; дизайн перетворювався на змішану форму напрямів мистецтва – поп-арту, кінетичного мистецтва. Хвиля перегляду методологічних принципів проектування, яка охопила тогочасну сферу архітектури і дизайну, позначилася у відсутності струнких методик навчання. Багато шкіл дизайну, як такі, що не виправдали принципів раціонал-функціоналізму, закрилися [5, с. 174].

У мережі вітчизняних мистецьких навчальних закладів дизайн-освіта 70-х рр. ХХ ст. поступово формувалася під впливом специфічної дизайнерської методики викладання, яка все суттєвіше відрізнялася від «рисувально-живописно-архітектурного гібрида 60-х рр.». Поступово накопичувався методичний потенціал на основі усвідомлення позитивних здобутків досвіду інших шкіл з метою формування оригінальної системи підготовки

дизайнерів, яка б найбільш ефективно спрацьовувала в регіональних умовах розвитку [2, с. 31].

Вітчизняна система національного дизайну 80-х рр. характеризувалася динамічним і активним розвитком. У навчальних закладах утверджується набутий практичний досвід, відкриваються нові дизайнерські спеціальності. Зокрема, у Львівській академії мистецтв із 1980-х рр. почали готувати фахівців за спеціалізаціями: «моделювання трикотажних виробів», «художні вироби зі шкіри та інших матеріалів». У Харківському художньо-промислому інституті відбувається активний подальший розвиток набутого досвіду у навчальній, методичній, науковій і творчій роботі кафедр [14, с. 81].

На зламі 80–90-х рр. ХХ ст. в Україні почали відбуватися реформи у системі підготовки студентів, викликані загальним реформаторським рухом. Зокрема, науковці і дизайнери-практики вибудували нову модель спеціаліста, згідно з якою він повинен мати більшу здатність адаптуватися до різноманітних проявів дизайн-культури. Унаслідок реформування моделі спеціаліста виникла необхідність модернізації методів викладання, введення нових спеціалізованих курсів і форм організації навчального процесу. Наприклад, разом зі стрижневою дисципліною «Проектування» у Харківській державній академії дизайну і мистецтв викладаються такі курси: «Основи формоутворення», «Основи композиції», «Проектна графіка», «Комп'ютерна графіка», «Основи графічного дизайну», «Методика дизайну», «Історія дизайну», «Макетування» та ін. До цього ще, звичайно, додано інженерно-конструкторський та інженерно-технологічний блоки знань, цикли гуманітарних і фундаментальних дисциплін, що є спільним для всіх дизайнерських спеціалізацій в Україні [15, с. 167].

У 90-х рр. ХХ ст., зі здобуттям Україною державної незалежності, у розвитку національного дизайну у мистецьких закладах освіти відбулися істотні зміни. Вищим навчальним закладам надається більша самостійність у визначенні змісту освіти та шляхів їх розвитку. Створюються навчальні заклади нового типу, які є більш різноманітними за своєю структурою, гнучкими за принципами навчання, такими, що можуть швидко реагувати на запити сучасності. Консерваторії як вищі навчальні заклади за західноєвропейським зразком набувають статусу академій, інститути перейменовуються в університети. У вищих мистецьких навчальних закладах відкриваються нові факультети і кафедри [3, с. 68].

Загалом моделювання сучасної системи національного дизайну в Україні здійснюється закономірним шляхом. Окрім давніших мистецьких навчальних закладів, які зробили певну переорієнтацію на користь дизайну, від останнього десятиріччя ХХ ст. активно створюються кафедри дизайну

в різних вищих навчальних закладах країни: Інститут регіональної економіки та управління, м. Кропивницький (1994); Луцький державний технічний університет (1996); Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ (1997); Державний університет «Львівська політехніка» (1998); Державні технічні університети, м. Севастополь і м. Херсон (1998); Таврійський екологічний інститут, м. Сімферополь (1999); Миколаївський гуманітарний інститут Українського державного морського технічного університету (1999) та ін. [9, с. 79].

Від початку XXI ст. загальнонавчальним центром розвитку національного дизайну України є Харківська державна академія дизайну та мистецтва (у цьому статусі функціонує від 9 серпня 2001 р.). Завдяки орієнтації на практику дизайну та підготовку фахівців для промисловості рішенням уряду Харківський державний художній інститут реорганізовано у Харківський художньо-промисловий інститут (1963), де відкрився факультет промислового мистецтва. Тут художня освіта поєднувала традиції школи М. Раєвської-Іванової періоду художньо-промислових пріоритетів і Харківського технологічного інституту, де методика підготовки інженерів передбачала елементи дизайнерської освіти. Навчання майбутніх фахівців забезпечували видатні митці і висококваліфіковані педагоги: Л. Винокуров, В. Константинов, В. Лістровий, В. Синєбрюхов, З. Юдкевич. Однак окремі представники педагогічного колективу не розуміли і не приймали ідеї входження мистецтва у промисловість, були негативно налаштовані проти самого факту реорганізації художнього інституту на художньо-промисловий, а декотрі просто пов'язували усе естетичне з ілюстративним станковізмом. Згодом в інституті було створено нову конструктивну методику підготовки дизайнера, яка пізніше стала нормою. Нині навчальний заклад здійснює підготовку дизайнерів за всіма спеціалізаціями дизайну. Структура навчального процесу є цілком типовою для багатьох європейських дизайнерських шкіл [5; 8].

Також початок XXI ст. ознаменувався вагомою подією в галузі дизайнерської освіти України – 12–16 березня 2001 р. відбувся Перший всеукраїнський форум «Дизайн-освіта», який став традиційним заходом, що проводиться на базі Харківської державної академії дизайну і мистецтв раз на два роки. Від 2005 р. форум набув міжнародного статусу. У рамках форумів відбуваються огляди-конкурси дипломних і курсових проектів у різних спеціалізаціях дизайну. Мета заходу – визначити професійний рівень підготовки фахівців із дизайну у вищих навчальних закладах (ВНЗ); ознайомитися зі структурою й об'ємом дипломних проектів, спеціалізаціями навчальних закладів [10, с. 15].

Сьогодні в Україні функціонує багатоступенева і безперервна система підготовки фахівців із

дизайну у закладах мистецької освіти, до якої входять початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) – позашкільна освіта; середні спеціалізовані мистецькі школи (школи-інтернати) – загальна середня освіта та професійна підготовка; вищі навчальні заклади [17, с. 136].

Термін навчання у вищих мистецьких навчальних закладах становить 4–6 років за наявності попередньої мистецької освіти на рівні училища або середньої спеціалізованої мистецької школи. Цього вимагають складні за змістом навчальні плани вищих закладів освіти. Головним завданням вищих мистецьких навчальних закладів є здійснення освітньої діяльності, основу якої становлять навчальна, виховна, наукова, культурно-просвітницька та методична роботи [1, с. 215].

За період становлення мистецьких закладів освіти нагромадився цінний науково-методичний і організаційний досвід, що забезпечувало високий рівень кваліфікації фахівців із дизайну. Була створена система творчих майстерень і виконавських шкіл, яку очолюють відомі митці. Варто відзначити, що методика організації навчального процесу в мистецьких навчальних закладах мала власні специфіку і системні принципи, які суттєво відрізнялися від загальнонавчальних основ, притаманних технічним або іншим гуманітарним навчальним закладам, що здійснювали підготовку фахівців масових професій. Головними тут були особистісний підхід, спрямований на розвиток внутрішнього світу вихованця, формування його особистісної ціннісної свідомості; корелятивні зв'язки різних спеціальностей; наставництво (формування практичних навичок студентів здійснюється під наглядом досвідченого виконавця-педагога); важлива роль практики соціокультурної діяльності. До того ж, через доступність мистецьких навчальних закладів освітою були охоплені широкі верстви населення, що здобували необхідні знання [9, с. 10].

Виходячи з вищезазначеного, сучасне суспільство потребує підготовки конкурентоспроможного випускника, готового до роботи в умовах конкуренції на ринку праці в Україні і який враховує нові зарубіжні тенденції. Від такого випускника залежить економічна могутність держави і добробут нації. Тому необхідна подальша розробка змісту українського національного дизайну, організаційних форм його реалізації. Важливо продумати й експериментально апробувати методично-процесуальне забезпечення дизайн-освітнього процесу, а також сприятливе предметно-розвиваюче середовище у професійних мистецьких закладах дизайн-освіти. Ці педагогічні умови є необхідними й ефективними для формування сучасних українських дизайнерів в освітній сфері.

Отже, реалії вимагають професійної підготовки студентів мистецьких навчальних закладів. Творчі



Рис. 1. Модель освітнього середовища з національного дизайну у мистецьких навчальних закладах

здібності учнів необхідно розкривати саме у процесі навчально-виховної діяльності на основі національного дизайну, який розвиває творчий потенціал кожного студента, долучає до народного мистецтва, до духовних і культурних національних цінностей, підвищуючи таким чином загальну культуру особистості, фахівця, громадянина, що є запорукою культурного розвитку суспільства.

Забезпечити належним чином навчання студентів мистецьких навчальних закладів необхідно, поліпшивши чинники, які, з погляду освіти, є некекованими. Серед них можна виділити [2; 18]:

- суспільні потреби;
- вимоги ринку праці, роботодавців;
- запити дизайну як науки, як мистецтва і як виробництва;
- загальні вимоги системи професійної освіти, закладені в державних документах, стандартах освіти і т. п.

Навчання у мистецьких навчальних закладах повинно бути побудовано так, щоб у ході художньо-творчої діяльності студенти удосконалювалися в інтелектуальному і соціальному плані [18, с. 176].

Із певних концептуальних положень національної освіти і концептуальних ідей професійної підготовки студентів мистецьких навчальних закладів випливає, що система українського національного дизайну має включати [13; 14; 18]:

- необхідність допомогти студентам знайти себе в мистецтві та технології, поєднувати традиції та сучасність (пріоритетне завдання сучасної дизайнерської школи);
- розкриття індивідуального потенціалу обдарованої особистості у процесі навчання національному дизайну;
- використання групових форм роботи і їх організація у процесі дизайнерської діяльності;
- залучення студентів до творчих об'єднань (лекційні заняття в музеях, майстер-класи народних майстрів, участь у виставках, конкурсах) і співробітництво в системі дизайн-освіти;
- організаційно-педагогічні умови оптимізації навчання студентів дизайну.

Як бачимо, необхідною умовою для ефективного навчання студентів мистецьких навчальних закладів є проектування компонентів навчального середовища з використанням елементів національного дизайну.

Освоєння цінностей минулого, які успадковуються, і пристосування до нових соціокультурних потреб виступають важливим проявом культуротворчого процесу, спрямованого на досягнення мети: розширення впливу реально діючого поля національного дизайну на особистість студента; залучення студентів до їх різноманітного світу, формування ціннісного ставлення до нього, розвиток інтересів, здібностей, творчої індивідуальності студента у вищому мистецькому закладі [19].

Якість художньо-естетичного середовища дозволяє посилити виразність культурної комунікації за рахунок локальних художніх реалій, орієнтуючи студентів не на механічне запам'ятовування інформації, а на активне творче освоєння мистецтва рідного краю. Тому особливо доцільним є створення музеїв на базі коледжу, інституту, університету, здатних сформувати у студентів специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до національного дизайну, що виступає мовою культурного спілкування людства [12, с. 102].

Так, враховуючи дослідження вітчизняної вченої А. Руденченко, модель освітнього середовища з національного дизайну у мистецьких навчальних закладах повинна мати вигляд, зображений на рис. 1 [11, с. 16].

Варто зазначити, що освітнє середовище з національного дизайну в Україні не повинне складатися з набору відділених один від одного навчальних дисциплін і має вирішувати навчальні завдання інтегрованого характеру, спрямовані на об'єднання різних аспектів дизайн-освіти в Україні, підтримувати ідею цілісного формоутворення середовища. Увага повинна приділятися вивченню й аналізу форм суспільної поведінки людей, типу мислення й діяльності епохи, що приведе до гармонії в духовному і предметному світі [15, с. 187].

Значний вплив на дизайн-освіту України можуть забезпечити найвідоміші дизайнерські школи: німецький Баухауз, Королівський коледж мистецтв у Великій Британії, російський ВХУТЕМАС, дизайн-освітні системи США, Японії та Австрії, що вказує на перспективність поєднання ремісничої та промислової систем навчання та трансформацію їх у мистецтво українського національного дизайну, а намагання регулювати цей процес Спілкою дизайнерів України та Міністерством освіти і науки України вселяє надію [12, с. 105].

Висновки. Таким чином, педагогічна теорія і практика в Україні, пов'язана з організацією національного дизайну, виходить сьогодні на якісно новий рівень осмислення і вирішення багатьох проблем. Спираючись на системний підхід, вчені-педагоги визначають умови, які дозволяють національний дизайн інтерпретувати як духовне, психологічне, комунікативне, інформаційне, організаційне та культуротворче явище, здатне збагачувати життєдіяльність людини, привчати її до організації життя за законами краси.

Перспективами подальших досліджень є процес адаптації зарубіжного досвіду формування системи національного дизайну до вітчизняних закладів мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Українська культура в європейському контексті / Ю.П. Богуцький, В.П. Андрущенко, Ж.О. Безвершук, Л.М. Новохатько ; за ред. Ю.П. Богуцького. Київ : Знання, 2007. 679 с.

2. Бушман І.О. Система освіти як засіб модернізації української культури : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / АПН України ; Інститут вищої освіти. Київ, 2005.
3. Волков С.М. Мистецька освіта в культурі України 90-х років ХХ століття. Київ, 2006. 208 с.
4. Гогуева В. М. Некоторые вопросы специальной подготовки студентов в дизайн-образовании. URL: ncstu.ru/articles/hs/07/47.pdf/filedownload.
5. Даниленко В.Я. Дизайнерська освіта України у Європейському контексті. *Вісник ЛНАМ*. Спецвипуск. 1999. С. 173–177.
6. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури : монографія. Харків : ХДАДМ; Колорит, 2005. 244 с.
7. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ століття (національний та глобалізаційний аспекти) : дис. ... докт. мистецтвознавства : 05.01.03 / Львівська національна академія мистецтв. Львів, 2006.
8. Прусак В.Ф. Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2017. Вип. 31. С. 71–82.
9. Прусак В.Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
10. Ришова І.С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади : автореф. дис. ... докт. філософ. наук : 09.00.03 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2008. 32 с.
11. Руденченко А.А. Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 42 с.
12. Руденченко А.А. Теоретичні основи навчання етнодизайну студентів вищих мистецьких навчальних закладів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 1). С. 100–106.
13. Татіївський П.М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні : автореф. дис. ... канд. техн. наук / Київський Національний університет будівництва і архітектури. Київ, 2002. 18 с.
14. Терешкун А.В. До питання дизайн-освіти в Україні: культурологічний аспект. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2011. № 3. С. 79–81.
15. Тименко В.П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2010. 380 с.
16. Фурса О.О. Розвиток дизайн-освіти в Україні і зарубіжжі: історико-порівняльний аспект. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 2. С. 112–124.
17. Черкес Б.С. Мистецькі аспекти підготовки архітекторів у сучасній Україні. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2007. Спецвипуск IV. С. 132–140.
18. Шамагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ-середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції : дис. ... докт. мистецтвознавства : 17.00.06 / Львівська національна академія мистецтв. Львів, 2005. 528 с.
19. Шамагало Р.Т. Словник педагогіки художньої культури та менеджменту мистецтва: терміни, поняття, дефініції. Львів : Львівська національна академія мистецтв, 2012. 160 с.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

AN INDIVIDUAL APPROACH TO THE EXPERIMENTAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE CHEMICAL INDUSTRY SPECIALISTS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі в закладі вищої освіти – формуванню експериментальної компетентності як провідного методу майбутньої професійної діяльності. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як уміння, експериментальні вміння, експериментальна компетентність, індивідуальний підхід, індивідуалізація формування експериментальної компетентності. Проаналізовано Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 102 Хімія й окреслено перелік фахових компетентностей майбутніх випускників. Охарактеризовано передбачувані результати навчання студентів, на їх основі визначено основні групи експериментальних умінь, необхідних майбутнім хімікам для формування професійних компетенцій. До таких умінь віднесено: організаційні, технічні, конструкторські, інтелектуальні. Оволодіння зазначеними вміннями дозволить майбутнім фахівцям ефективно використовувати експеримент у професійній діяльності. Виділено основні компоненти експериментальної компетентності: мотиваційний, інструментальний, діяльнісний. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури окреслені шляхи індивідуалізації формування експериментальної компетентності майбутніх фахівців хімічної галузі у процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти. Визначено етапи реалізації індивідуалізації формування експериментальної компетентності. Перший етап передбачає діагностування рівнів її сформованості, другий – дидактичне диференціювання студентів за рівнями оволодіння експериментальною компетентністю, третій – виконання на лабораторних заняттях індивідуальних, диференційованих за рівнем складності завдань. На основі емпіричного дослідження проаналізовано стан готовності студентів першого курсу до експериментальної діяльності. Виявлено різний експериментальний досвід у студентів – від високого до зовсім відсутнього. Відповідно до рівнів сформованості експериментальної компетентності на початковому етапі навчання, визначено й охарактеризовано групи студентів із різними рівнями експериментальної компетентності (високий, достатній, середній і низький). Наголошено на необхідності оновлення змісту та методики формування експериментальної компетентності з урахуванням особистих потреб кожного учасника освітнього процесу.

Ключові слова: експериментальні вміння, експериментальна компетентність, індиві-

дуальний підхід, індивідуалізація формування експериментальної компетентності, диференціація завдань.

The article deals with one of the problems of paramount importance of future specialists preparation in the chemical industry in a higher educational establishment and it focuses on the experimental competence formation as a leading method of the future profession. Particularly, definitions of such notions as skills, experimental skills, the experimental competence, the individual approach, individualization of the experimental competence formation are articulated. The Higher Education Standard of Ukraine of the first (bachelor) level in the speciality "102 Chemistry" is analyzed and the list of future graduates of professional competences is outlined. Expected results of students' education are characterized and on their basis the main groups of experimental skills which are necessary for future chemists professional competences formation are determined. These skills include: organizational, technical, design, and intellectual ones. Mastering these skills will allow future specialists to use the experiment in their profession effectively. Main components (motivational, instrumental, practical) of experimental competence are distinguished. Ways of individualizing of future specialists experimental competence formation of the chemical industry in the professional preparation process in the higher educational establishment are outlined on the basis of the psychological and pedagogical literature analysis. The individualization implementation stages of experimental competence formation are determined. The first stage involves diagnosing of its formation levels. The second is aimed at students' didactic differentiation according to the levels of experimental competence mastering and the third implies the performance at the laboratory classes of individual (differentiated by the level of complexity) tasks. The state of readiness of the first year students to experimental activity is analyzed on the basis of empirical research. Different experimental experience of students (from low to completely absent) has been found. Groups of students with different levels of experimental competence (high, sufficient, medium and low) are identified and characterized according to the levels of experimental competence formation at the initial stage of study. The necessity of the content and methods updating of experimental competence formation is emphasized, taking into account each participant personal needs in the educational process.

Key words: experimental skills, experimental competence, individual approach, individualization of the experimental competence formation, tasks differentiation.

УДК 37.013.83:378.54
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-33>

Євдоченко О.С.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Соціально-економічні зміни, які відбуваються сьогодні в Україні, визначають напрями оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі, що передбачає зміни у процесі формування їх професійної компетентності. Відповідно

до Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 102 Хімія навчання має забезпечувати «підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми хімії, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов і передба-

чають застосування певних теорій і методів природничих наук» [9].

Враховуючи характер хімічної науки та важливість експерименту в її вивченні та розвитку, можна констатувати провідне місце експериментальної діяльності майбутніх фахівців хімічної галузі. Особливого значення набувають дисципліни практичного спрямування, оволодіння якими забезпечить формування експериментальних умінь. Сформовані експериментальні вміння студентів стануть основним підґрунтям успішності в обраній професійній діяльності та запорукою впевненості в експериментальних діях.

Сучасна система організації освітнього процесу в закладі вищої освіти вимагає побудови індивідуальної траєкторії навчальної діяльності та забезпечення кожного студента можливістю опанування обраною професією. Індивідуалізація орієнтує студентів на самостійність у діях, сприяє особистому розвитку і визначенню цілей навчальної діяльності, прогнозуванню особистих успіхів у навчанні.

Таким чином, набуття професії хіміка має відбуватися на основі компетентнісного, практико-орієнтованого, діяльнісного та індивідуального підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Індивідуальний підхід до організації освітнього процесу в закладах середньої та вищої освіти висвітлений у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів і методистів. Зокрема, розглянуті аспекти реалізації: індивідуалізації навчання в закладах вищої освіти (І. Унт, В. Володько, С. Гончаренко, Б. Дьяченко, Н. Завієсна, Т. Васильєва та ін.); індивідуального підходу в організації самостійної роботи студентів (І. Шайдур, І. Шимко та ін.); визначення умов організації індивідуалізації навчання (Т. Годованюк, А. Кірсанов, С. Овчаров, О. Коновал, Ю. Лук'янова та ін.), формування індивідуального алгоритму навчання (А. Хуторський, Ж. Богдан, В. Колдаєв, П. Носов та ін.). Реалізацію індивідуального підходу на уроках хімії в закладах середньої освіти вивчали М. Письменна, Л. Єгорова. Методичні підходи до застосування диференціації та індивідуалізації навчання на уроках біології та хімії окреслювалися І. Хмеляр, М. Лукащук. Визначенню експерименту як провідного методу вивчення хімічної науки приділено багато уваги у дослідженнях українських і зарубіжних вчених (Н. Верховський, К. Парменов, В. Вівюрський, Л. Цветкова, І. Чертков, В. Полосін та ін.). Інтегроване набуття професійної хімічної компетентності як мотивоване поєднання знань, умінь, діяльності розглянуте в монографії А. Грабового, дисертаційних дослідженнях І. Горевої, Н. Прибори.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас слід зазначити, що, незважаючи на широку розробленість різних

аспектів індивідуального підходу до освітнього процесу, недостатньо вивченою залишається реалізація індивідуалізації у процесі формування професійної компетентності саме майбутніх хіміків у закладах вищої освіти.

Мета статті – на основі наукових джерел і власного досвіду розробити класифікацію експериментальних умінь, визначити стан готовності студентів першого курсу до експериментальної діяльності та можливості підвищення якості підготовки фахівців хімічної галузі шляхом індивідуалізації навчання.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність майбутніх хіміків – це система інтегрованих знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей особистості, що реалізується у практичній готовності до майбутньої діяльності та є результатом свідомого набуття й постійного вдосконалення первинного професійного досвіду.

У Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [5]. Отже, під експериментальною компетентністю ми розуміємо комбінацію знань, умінь, навичок, досвіду їх застосування, позитивного та відповідального ставлення до експериментальної діяльності.

У Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 102 Хімія визначений перелік фахових (предметних) компетентностей випускників, формування яких забезпечують заклади освіти. Такі компетентності представлені такими вміннями, як:

- здатність здійснювати типові хімічні лабораторні дослідження;
- здатність здійснювати кількісні вимірювання фізико-хімічних величин, описувати, аналізувати і критично оцінювати експериментальні дані;
- здатність використовувати стандартне хімічне обладнання;
- здатність оцінювати ризики [9].

Відповідно до переліку фахових компетентностей студент має оволодіти такими знаннями та вміннями, як:

1. Знання принципів і процедур фізичних, хімічних, фізико-хімічних методів дослідження, типового обладнання та приладів.
2. Планування та виконання хімічних експериментів, застосування придатних методик і техніки приготування розчинів та реагентів.
3. Здійснення експериментальної роботи з метою перевірки гіпотез і дослідження хімічних явищ і закономірностей.

4. Інтерпретація експериментально отриманих даних і співвідношення їх із відповідними теоріями хімії.

5. Оцінка та мінімізація ризиків для навколишнього середовища при здійсненні професійної діяльності [9].

Погоджуємося з думкою В. Заболотного, який зазначає, що майбутній фахівець «здатний компетентнісно здійснювати експериментальну діяльність, якщо він уміє грамотно спланувати свою діяльність, знає як підготувати необхідне обладнання, здатний провести системні спостереження явищ, вміє комплексно вимірювати необхідні величини, знає як сучасними методами опрацювати та інтерпретувати результати експерименту, складає звіти про проведену роботу» [4, с. 51].

Аналіз наукової та довідкової літератури дає можливість визначити основні характеристики поняття «знання», «вміння» й «експериментальні вміння». Знання – це «особлива форма засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях» [3, с. 137]. У психологічному словнику-довіднику визначено вміння як «засновану на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність. Уміння є основою майстерності особистості» [7, с. 236]. У педагогічному словнику С. Гончаренко визначає вміння як «здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє вміння застосовувати знання» [3, с. 338]. Є. Мілерян тлумачить вміння як «засновану на знаннях і навичках здатність людини успішно досягати свідомо визначеної мети діяльності в змінних умовах її проходження» [7, с. 61]. У своїй дисертації О. Анічкіна під експериментальними вміннями розуміє «здатність виконувати хімічний експеримент у всіх його видах, з дотриманням наявних вимог, на основі знань хімічної теорії та навичок виконання операцій хімічного експерименту» [1, с. 21].

Тобто у нашому дослідженні вважатимемо, що експериментальні вміння – це здатність свідомо виконувати хімічний експеримент як провідний метод майбутньої професійної діяльності, заснований на знаннях хімічної теорії та навичках виконання операцій експерименту.

Таким чином, оволодіння експериментальними вміннями для майбутніх хіміків є основним завданням навчання в закладі вищої освіти. Відповідно до визначених результатів навчання та з урахуванням досвіду вчених-методистів (П. Глоріозов, П. Беспалов, О. Анічкіна) нами були визначені основні групи експериментальних умінь, якими

має оволодіти майбутній хімік у процесі формування професійних компетенцій (табл. 1).

Набуття зазначених експериментальних умінь дозволить майбутньому хіміку ефективно використовувати експеримент як провідний метод майбутньої професійної діяльності, тобто грамотно планувати й організувати власну практичну діяльність, а також інтерпретувати отримані експериментальні результати.

Одним із підходів організації процесу набуття студентами експериментальних умінь нами обрано індивідуальний.

На думку Т. Васильєвої, індивідуалізація навчання в закладі вищої освіти – це «систематичний педагогічний процес, спрямований на здобуття студентами глибоких знань, професійних умінь і навичок, на розвиток творчої особистості. Педагогічний процес відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей студентів і рівня їх підготовки» [2, с. 19]. Індивідуалізація процесу навчання студентів має бути спрямована «на побудову індивідуальної траєкторії освіти, що сприяє цілісному розвитку і самореалізації особистості у процесі оволодіння нею системою знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, необхідних для ефективного розв'язання професійних і особистісних завдань» [6, с. 224].

Отже, індивідуалізація освітнього процесу майбутніх фахівців хімічної галузі має бути спрямована на:

- сприяння позитивної мотивації до навчання;
- забезпечення цілісного розвитку особистості, становлення майбутнього професіонала своєї справи;
- забезпечення освіти і самоосвіти, розвиток і саморозвиток здобувачів вищої освіти виходячи з їх особистісних властивостей і особливостей.

У нашому дослідженні індивідуалізація формування експериментальної компетентності – це педагогічний принцип побудови системи відносин викладача зі студентом, спрямований на оволодіння глибокими системними знаннями, професійними вміннями, навичками та майбутньою експериментальною діяльністю. Особливого значення в цьому процесі набувають такі якості особистості, як самостійність, ініціативність, дослідницький або пошуковий стиль діяльності, творчість, упевненість, культура праці тощо.

Вважаємо, що процес індивідуалізації формування експериментальної компетентності передбачає поетапну реалізацію:

1. На першому етапі має забезпечуватися діагностування рівнів експериментальних умінь студентів як складової частини експериментальної компетентності.

2. На другому етапі необхідне дидактичне диференціювання студентів за рівнем володіння цими вміннями та рівнями експериментальної компетентності.

3. Третій етап індивідуалізації передбачає проведення лабораторних робіт і виконання диференційованих завдань за рівнем складності виконання з урахуванням сформованості експериментальної компетентності.

Тому на початковому етапі навчання (до вивчення дисциплін циклу професійної підготовки) декілька років підряд (2017–2019 рр.) нами проводилося опитування серед студентів першого курсу спеціальності 102 Хімія (всього опитано 87 респондентів). Аналіз отриманих результатів засвідчує наявність недоліків у їх експериментальному досвіді. Лише 9,12% респондентів систематично спостерігали проведення демонстраційних експериментів і самостійно виконували лабораторні дослідження. Такі студенти почуваються достатньо готовими до самостійного проведення хімічного експерименту, усвідомлюють його значення в майбутній професійній діяльності. Часто

спостерігали за проведенням демонстрацій і проводили достатню кількість лабораторних експериментів самостійно 36,75% опитаних. Вони відчували впевненість у власних діях у ході проведення хімічних експериментів. Зрідка спостерігали за виконанням демонстраційних експериментів і виконували деякі нескладні лабораторні дослідження власноруч 20,92% студентів. Такі респонденти не впевнені у проведенні навіть окремих операцій у хімічному експерименті. Третина першокурсників (33,21%) жодного разу не спостерігали за проведенням демонстрацій і не виконували самостійно жодного лабораторного дослідження, тому експериментальний досвід у них зовсім не сформований. Таким чином, в одній академічній групі перебувають студенти із різним досвідом експериментальної діяльності – від високого до зовсім відсутнього.

Окрім того, було проведено спостереження за першокурсниками, яке дозволило визна-

Таблиця 1

Експериментальні вміння проведення хімічного експерименту майбутніми хіміками

Група	Уміння
Організаційні	Підбір реактивів та обладнання
	Дотримання чистоти та порядку на робочому місці
	Бережливе використання обладнання та посуду
	Економне використання реактивів
	Економне використання робочого часу
	Здійснення самоконтролю
	Планування експерименту
	Складання письмового звіту за результатами експерименту
	Самостійність виконання експерименту
Технічні	Дотримання правил поводження з реактивами й обладнанням
	Складання приладів та установок із готових деталей, вузлів
	Виконання основних хімічних операцій (зважування, нагрівання, фільтрування, розчинення, висушування, вимірювання об'ємів рідин і газів)
	Визначення речовин
	Добування речовин
	Дотримання правил безпеки праці
Конструкторські	Ремонт обладнання, приладів, установок
	Вдосконалення обладнання, приладів, установок
	Графічне оформлення (у вигляді малюнків і схем) обладнання, приладів, установок
Інтелектуальні	Уточнення цілей і визначення задач експерименту
	Використання наявних знань
	Аналіз результатів експерименту
	Інтерпретація результатів експерименту

Таблиця 2

Рівень сформованості експериментальної компетентності

		Рівень сформованості			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Показники	Мотивація до навчання	Присутня	Присутня	Частково присутня	Відсутня
	Знання	Наявні	Наявні	Наявні	Частково відсутні
	Умінні та навички	Сформовані	Сформовані	Частково сформовані	Не сформовані
	Експериментальний досвід	Присутній	Частково присутній	Відсутній	Відсутній
% студентів		6,73	19,23	40,38	33,65

чити рівень сформованості експериментальної компетентності на початковому етапі навчання (табл. 2). Аналіз опитування та спостережень включав визначення мотивів навчання, наявних знань, умінь і навичок, експериментального досвіду.

Основними компонентами експериментальної компетентності майбутніх хіміків нами визначено: мотиваційний (наявність мотивації до навчання), когнітивний (сформованість хімічних знань, необхідних для здійснення та пояснення механізмів хімічних процесів), інструментальний (володіння основними операціями хімічного експерименту) та діяльнісний (наявність експериментального досвіду, сформованої експериментальної здатності виконувати практичні завдання майбутньої професії) [10].

Відповідно до рівня сформованості експериментальної компетентності на початковому етапі навчання студентів можна поділити на чотири групи – з високим, достатнім, середнім і низьким рівнями. Схарактеризуємо кожну з груп.

Студенти з високим рівнем сформованості експериментальної компетентності самостійно визначають проблему, мету та гіпотезу експерименту; творчо підходять до виконання експериментів; дотримуються всіх правил поведінки з реактивами й обладнанням; чітко обробляють та інтерпретують отримані результати, роблять конкретні висновки; експериментальні вміння можуть використовувати в нових умовах; високо вмотивовані до експериментальної діяльності.

Для студентів із достатнім рівнем сформованості експериментальної компетентності характерними є: достатній рівень самостійності; вони формулюють мету та гіпотезу експерименту; складають прилади й установки з готових деталей, за необхідності здійснюють ремонт установок; дотримуються всіх правил поведінки з хімічними реактивами, обладнанням, не порушують правил техніки безпеки; проте при інтерпретації й узагальненні результатів у деяких випадках потребують допомоги викладача; гарно вмотивовані до експериментальної діяльності.

Студенти із середнім рівнем сформованості експериментальних компетентностей характеризуються: недостатнім рівнем самостійності; мету та гіпотезу дослідження вони формулюють за підтримки викладача; складають прилади й установки із готових деталей; не припускаються грубих помилок у виконанні основних хімічних операцій; дотримуються основних правил поведінки з хімічними реактивами, обладнанням; іноді порушують правила техніки безпеки; при інтерпретації результатів і формулюванні висновків допускають помилки; мотивація до навчання та формування експериментальних умінь поверхнева, інтерес до них виявляється епізодично.

Для студентів із низьким рівнем сформованості експериментальної компетентності характерним

є: низький рівень самостійності, вони відчувають труднощі у визначенні проблеми та мети експерименту, не можуть самостійно висунути гіпотезу; експерименти виконують переважно за чіткою інструкцією; їм важко конструювати прилади й установки із готових деталей; припускаються грубих помилок у виконанні основних хімічних операцій; не здатні правильно розподілити свій робочий час; не дотримуються правил поведінки з хімічними реактивами й обладнанням, не дотримуються правил техніки безпеки; інтерпретація результатів і висновки поверхневі, нелогічні; мотивація до навчання не сформована.

Висновки. На початковому етапі навчання переважна більшість майбутніх хіміків має середній і низький рівень сформованості експериментальної компетентності. Тому є нагальна потреба в оновленні змісту та методики її формування. Шляхом розв'язання цієї проблеми може стати індивідуалізація та диференціація навчання з урахуванням особистих потреб кожного учасника освітнього процесу, що стане запорукою побудови власного вектора навчальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анічкіна О.В. Формування вмінь проведення хімічного експерименту в школі майбутніми вчителями природничих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Житомир, 2016. 308 с.
2. Васильєва Т.В. Індивідуалізація навчання математики в педвузі. *Радянська школа*. 1984. № 2. С. 19–26.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.
4. Заболотний В.Ф., Демкова В.О. Експериментальна компетентність як складова професійної підготовки студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 127. С. 49–52.
5. Закон України «Про вищу освіту» / База даних «Міністерство освіти і науки України». URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 10.09.2019).
6. Лук'янова Ю.С. Питання індивідуалізації підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38. С. 223–228. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (дата звернення: 10.09.2019).
7. Милерян Е.А. Психологія труда и профессионального образования: изб. науч. труды. Киев : Интерсервис, 2013. 290 с.
8. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
9. Стандарт вищої освіти / База даних «Міністерство освіти і науки України». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni> (дата звернення 04.09.2019).
10. Anichkina O., Avdieieva O., Yevdochenko O. Future Chemists' Experimental Competence Formation. *Science and Education*. 2018. Issue 4. P.65–72. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27358/1/8.pdf> (дата звернення: 10.09.2019).

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY THE FUTURE EXPERTS OF HOSPITALITY INDUSTRY

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ

The article is dedicated to the study of formation and development of the communication skills in foreign language (English) that will culminate in greater opportunities in professional life of the future hospitality industry experts. The most demanded in the period of formation of inter-state integration are the highly qualified experts in hospitality industry with the knowledge of foreign languages and, thus, are able to cooperate with foreign partners, make independent decisions in real situations, see the prospects and plan the strategy and tactics of the industry.

The analysis of the research devoted to the study of communication skills and ways of their formation in the process of training the future experts of hospitality industry indicates at the complexity, multidimensionality and insufficient research of this problem.

Having learned different interpretations of the term «communication» the following working definition has been offered: communication – is the process by which information is exchanged between individuals. To succeed in this process one must acquire, develop and demonstrate communication skills.

Not to confuse the two terms “skills” and “abilities” a detailed explanation of these two concepts has been made. In very basic terms, abilities are natural or inbuilt whilst skills are learned behaviours. If abilities are the willingness for conscious and accurate actions, skills are the automated link of this activity. Consequently, skills are automated abilities.

The European Reference Framework claims that to act as a speaker, writer, listener or reader, the learner must be able to carry out a sequence of skilled actions (cognitive, linguistic, phonetic, semantic, visual, manual etc.) which can be defined as the communication skills. Communication skills are essential for the successful future career of any student.

The communication functions are seen as the integral part of the process of communication skills formation which in our research are relevant to those of the career in hospitality industry: contact-making, informative, stimulating, coordinating, understanding, emotional, establishing relationships, influencing, value-motivational.

Various reasons for gaining communication skills are singled out. Thus, a great role in the training process is played by a teacher.

For successful formation and development of the future hospitality industry experts' communication skills a new and effective training manual “A Guide to Hotel Etiquette: Manners and Conversations” was developed and introduced in pedagogical process. It is dedicated to the problem of hotel etiquette, good manners and correct behaviour supported by conversations aimed at formation of the communication skills in English as a foreign language.

Key words: *communication, communication competency, communication abilities, communication skills, pedagogical conditions, hospitality industry experts.*

Стаття присвячена вивченню формування та розвитку навичок спілкування іноземною мовою (а саме англійською) майбутніх фахівців сфери гостинності, що відкриє для них більші можливості у професійному житті. Найбільш затребуваними у період становлення міждержавної інтеграції є висококваліфіковані експерти індустрії гостинності, які володіють іноземними мовами і, таким чином, здатні співпрацювати з іноземними партнерами, приймати самостійні рішення у реальних ситуаціях, бачити перспективи та планувати стратегію і тактику розвитку галузі.

Аналіз праць, присвячених дослідженню комунікативних навичок і шляхів їх формування у майбутніх фахівців індустрії гостинності, свідчить про багатоглибкість, складність і недостатню дослідженість проблеми. Ознайомившись із різними тлумаченнями терміна «спілкування» або «комунікація», ми запропонували таке робоче визначення: комунікація – це процес, за допомогою якого здійснюється обмін інформацією між індивідами. Щоб досягти успіху в цьому процесі, потрібно набувати, розвивати та демонструвати комунікативні навички.

Для встановлення чіткої різниці між термінами «навички» й «уміння» було зроблено детальне пояснення цих двох понять. Уміння є природні або вбудовані, тоді як навички набуваються. Якщо уміння – це готовність до усвідомлених і точних дій, то навички – це автоматизована ланка цієї діяльності. Відтак навички – це автоматизовані уміння.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти йдеться про те, що, аби виступати мовцем, слухачем, читачем і вміти вдало висловлюватися письмово, студент повинен бути у змозі здійснити послідовність кваліфікованих дій (когнітивних, лінгвістичних, фонетичних, семантичних і т. д.), які можна визначити як комунікативні навички. Навички спілкування є важливими для успішної майбутньої кар'єри будь-якого студента. Комунікативні функції розглядаються як невід'ємна частина процесу формування навичок спілкування, які в нашому дослідженні стосуються комунікативних функцій у кар'єрі в індустрії гостинності, а саме: налагодження контактів, інформативність, стимулювання, координація, розуміння, емоційність, встановлення стосунків, а також функції впливу і ціннісно-мотиваційного характеру. Виокремлено різні причини набуття комунікативних навичок. Таким чином, велику роль у навчальному процесі відіграє педагог.

Для успішного формування та розвитку комунікативних навичок у фахівців індустрії гостинності було розроблено та впроваджено у педагогічний процес новий ефективний навчально-методичний посібник «A Guide to Hotel Etiquette: Manners and Conversations». Праця присвячена проблемі готельного етикету, манерам і правильній

УДК 378.147:81'273

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-34>

Zhumbei M.M.,

PhD (Pedagogical Sciences)

Assistant Professor

Department of Foreign Languages

and Country Studies

Faculty of Tourism

Vasyl Stepanyuk Precarpathian

National University

поведінці у готелі, у супроводі професійних комунікацій, які є спрямовані на формування навичок спілкування англійською мовою як іноземною.

Ключові слова: спілкування, комунікативна компетенція, комунікативні уміння, комунікативні навички, педагогічні умови, фахівці сфери гостинності.

Introduction. The new paradigm of development of the Ukrainian education actualizes the problem of formation of highly qualified future experts of hospitality industry who are expected to possess the communicative competency which is based on the communication skills.

The success of the future expert's business in general and social life depends on the ability to communicate effectively with the customers. Actually, one's personality, intelligence and potentials can be detected through the ways of expressing oneself. Professional communication becomes an instrument for success which brings about the importance of learning effective communication skills in order to expand potential for success both in business and personal relationships. Even in sending messages or emails, receiving or giving telephone calls, expressing oneself in different professional situations, the way of communication affects the kind of response one gets.

Communication in foreign languages is one of the key competencies defined by the European Reference Framework (1986). It consists in the ability to understand spoken messages, to initiate, sustain and conclude conversations and to read, understand and produce texts appropriate to one's individual needs. A positive attitude involves the appreciation of cultural diversity and an interest in and curiosity about languages and intercultural communication [1].

Despite the fact that the problem of formation of the future hospitality industry experts' communication skills has found its partial coverage in certain scientific works, some aspects of this problem remain insufficiently studied.

Objective. The article is dedicated to the importance of forming communication skills in the process of learning a foreign language (English) that will culminate in greater opportunities in professional life of the future hospitality industry experts.

Methodology. The research is relied on the following methods: theoretical (analysis of scholarly work in pedagogy, linguistics and area studies regarding methodological approaches to teaching English as a foreign language), empirical (modelling real-world communication scenarios), and practical (the development of conversational language skills for the students – future hospitality industry experts).

Literature Review. The problem of formation of communication skills and its impact on the professional activity in leisure and tourism industry have been studied by J. Davies, T. (Ying) Lu, M. Casado, M. Yasmin, H. Dehtiarova, L. Rudenko; communication competence for health professions – by D. Dickson, O. Hargie, N. Morrow, V. Jenkins, L. Fallowfield; for journalists – by J. Newhagen, M. Levy, D. Urycki,

S. Wearden, M. Brokato, P. Furr, N. Shydei, S. Horton, V. Kostyuk; for economists – by R. Mardanshina, N. Zadorozhna, L. Harnaha; and communication skills for pedagogues – by L. Savenkova, N. Tarasevych, K. Kasiarum, S. Kleipoedszus, D. Burton, R. Akhmadulina, A. Csikosova.

The analysis of the research devoted to the study of communication skills and ways of their formation in the process of training the future experts of hospitality industry indicates at the complexity, multidimensionality and insufficient research of this problem.

Problem Setting. Modern conditions of the development of education emphasize that learning a foreign language is an integral part of the professional training of students. Therefore, taking into consideration the prospect of the Ukrainian education to integrate into the European community, precisely the expert who speaks at least one foreign language has the formed skills of intercultural communication, recognizes and respects differences in native and foreign cultures, can easily adapt to the multicultural environment and realize his/her professional and personal potential.

The most demanded in the period of formation of inter-state integration are the highly qualified experts in hospitality industry with the knowledge of foreign languages and, thus, are able to cooperate with foreign partners, make independent decisions in real situations, see the prospects and plan the strategy and tactics of the industry. The important qualities of the hospitality industry experts are communicativeness, ingenuity, creativity, ability to engage in dialogue with partners by means of following the norms of cultural, business and linguistic ethics. Therefore, the problem of development of foreign language competency is becoming of particular significance in the process of training the future hospitality industry experts. Knowledge of a foreign language is a real necessity and a must for their successful future career.

Discussion. The term “communication” can be defined as a process of exchanging information, from the person giving the information through verbal and non-verbal methods, to the person receiving the information. The most common method of communication is verbal, using a specific language where it is a two-way process, with feedback on the message received. Communication also involves the exchange of ideas, opinions and information with a specific objective [2].

Merriam Webster Dictionary explains the term “communication” as the “act or process of using words, sounds, signs or behaviours to express or exchange information or to express your ideas, thoughts, feelings, etc., to someone else”[3].

Communication is seen as the process of transmitting information and common understanding from one person to another (Keyton, 2011) [4].

Summing up the given definitions we state that *communication* is the process by which information is exchanged between individuals. To succeed in this process one must acquire, develop and demonstrate *communication skills*.

To make a profound research of communication skills we must first stress on the difference between the two notions: abilities and skills. In very basic terms, abilities are natural or inbuilt whilst skills are learned behaviours. Ability is knowledge in action, knowledge-based readiness of a person to perform a particular type of activity. Along with the abilities, skills are the form of expressing the experience of performing human activity. If abilities are the willingness for conscious and accurate actions, skills are the automated link of this activity. Consequently, skills are automated abilities [5].

Among the communicative abilities, the Russian psychologist A. Leontiev distinguished two main groups: 1) the group related to the ability to use personal communicative characteristics in communication; 2) the group related to the command of the technique of communication and contact [6]. Thus, these two groups of communicative abilities unite the whole range of the personality characteristics of a hospitality industry expert (and his/her peculiar skills) that guarantee their successful communicative process. For example, the ability to control his/her behaviour in dealing with the hotel guests, a set of perceptual abilities related to the understanding of customers, taking into account the characteristics of another individual; ability to establish, maintain contact, change its depth, go into and out of it, hand and capture the communication initiative; the ability to build a speech optimally from a psychological point of view.

According to the content and sphere of activity the abilities are divided into two types: general and special. To the general ones we refer the abilities of the future expert which are demonstrated in his/her professional activity: ability to study, mental ability, ability to work. They provide some productivity in learning, rely on general skills to realize, plan and organize corresponding tasks, master new techniques, overcome difficulties on the way to meeting the goal. The special abilities, which are distinguished in specific spheres of activity, researchers categorize as the ability to practical activity: constructive and technical, organizational and managerial, pedagogical, entrepreneurial, etc. [7]. The general and special abilities can be successfully introduced into practice by means of communication abilities. They imply interaction with people; provide opportunity to get in contact, cause people's positive attitude towards themselves.

The European Reference Framework claims the communicative language processes are based on speaking, writing, listening and reading skills. To act as a speaker, writer, listener or reader, the learner must be able to carry out a sequence of skilled actions.

To speak, the learner must be able to: plan and organise a message (cognitive skills); formulate a linguistic utterance (linguistic skills); articulate the utterance (phonetic skills). *To write*, the learner must be able to: organise and formulate the message (cognitive and linguistic skills); hand-write or type the text (manual skills) or otherwise transfer the text to writing. *To listen*, the learner must be able to: perceive the utterance (auditory phonetic skills); identify the linguistic message (linguistic skills); understand the message (semantic skills); interpret the message (cognitive skills). *To read*, the reader must be able to: perceive the written text (visual skills); recognise the script (orthographic skills); identify the message (linguistic skills); understand the message (semantic skills); interpret the message (cognitive skills) [1].

Thus, having analyzed these skilled actions we can define them as the *communication skills*. Communication skills are essential for the successful future career of any student.

Communication as a process implements the functions of learning, education and development, which in turn are integral functions of communication. At the same time, psychologists distinguish the following *communication functions*, which in our research are relevant to the career in hospitality industry as well:

- contact – making a connection between partners as a state of readiness to receive and send messages and support, interconnection and cooperation;
- informative – exchange of messages, thoughts, ideas, decisions;
- stimulating – encouraging a communication or training partner, directing his/her activity to perform certain actions;
- coordinating – mutual agreement of actions for organization of joint activities;
- understanding – adequate perception of the essence of messages and intentions, attitudes, mutual understanding of states, experiences;
- emotional – conscious or unconscious exchange of emotions;
- establishing relationships – realization of one's place in the system of business, interpersonal and other connections of the social community;
- influencing – change of the partner's behaviour, value-motivational states (intentions, thoughts, decisions, ideas, needs) [8, p. 4–5].

There are certain pedagogical **conditions** required to create and maintain lasting, meaningful, and productive relationships through communication. For the communication in different situations in hospitality industry to be effective the hotel expert should enhance the *capacity to listen*, focus on the other per-

son instead of oneself, thoroughly understand, wait for answers to questions to be fully expressed before thoughtfully responding or forming the next question.

We should stress on the importance of *mindfulness* and *metaskills*. The word "meta" means "most effective tactics available", which combined with the word "skill" we understand as the way of being, a stance or energetic field brought to a conversation [9]. By mindfully choosing a metaskill such as sympathy, curiosity or humor (when appropriate) the condition for a more thoughtful and productive conversation is created.

Another condition for effective communication is *being open* to different perspectives. Seeing an issue from someone else's perspective is crucial when a problem needs to be solved. When the employers are willing to do this, clients feel heard and understood.

Summing up the above mentioned conditions of the effective conversations we can make a conclusion that without them certain conflicts, misunderstandings, and mistrust may occur. It is essential to create these conditions in a student's personality and model these behaviours for others to follow [10].

There are various **reasons** why communication skills are important for students. Communication skills help students in their study, career development, job interview, workplace, and social networking.

Reasons for gaining communication skills:

1. Communication skills help to learn more from teachers. Students need practical and deeper knowledge about the subject they are learning. Communication skills help them *to listen*, understand the point of view of teachers in the class. After listening and understanding what teachers are speaking about students can ask questions with confidence in order to get more knowledge.

2. Friendly teachers relieve stress while studying process. When there is atmosphere of respect, positive attitude and sincere communication in class it enhances the ability to understand and share the feelings and emotions of each other. Communication skills build a strong friendly *relationship*.

3. Teamwork and collaborative effort in solving problems with other team members are an example of effective communication at work which increases productivity in the future. Effective communication improves the chances to be promoted and respected by others. In the future students will communicate with clients by texting, audio and video conferencing at work. If they are not effective in emails, dialoguing, and social engagement it will negatively influence their career progress. So, listening, writing and verbal communication while learning a foreign language plays a positive role in students' personal and *career development*.

4. Communication skills develop future experts' *professionalism*. Hospitality industry students in the future will need to communicate effectively with customers. They need politeness, friendliness, pro-

fessionalism in their speaking and attitude while interacting with customers. Therefore, thinking, understanding and analysis of the situation before speaking are of great significance.

5. While communicating, listening, expressing thoughts and understanding each other the *presence of mind* is improved. The focus lies on the listener which enhances the brain power and memory. Students need brainpower and good memory to become successful in achieving their aim. The usage of communication skills increases their attention and they are ready to act because of the presence of mind. The presence of mind improves their vocabulary, communication skills and memory. Every student wants to become a real professional in his/her activity which becomes possible by usage of effective communication [11].

Interpreting the above mentioned reasons of gaining communication skills ultimately leads us to the conclusion that good communication skills are a proof of a well-educated person.

For successful formation and development of the future hospitality industry experts' communication skills on the basis of the Faculty of Tourism, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University a new and effective training manual "A Guide to Hotel Etiquette: Manners and Conversations" was developed and introduced in pedagogical process. The manual is dedicated to the problem of hotel etiquette, good manners and correct behaviour supported by conversations aimed at formation of the communication skills in English as a foreign language.

The objective of the given manual is to equip students with the ability to perform their professional activity with the foreign language competency; to develop interpersonal relationships in professional sphere; to master the technology of constructive dialogue; to form the ability to speak and to listen; to establish feedback in the communication process; to adjust to a partner through non-verbal communication; to develop skills to keep in mind several things at a time; to act while conversation with a quick reaction; to adapt easily to the interlocutor.

As a result of mastering the course "A Guide to Hotel Etiquette: Manners and Conversations" the future hospitality industry experts are supposed to possess the knowledge of:

- maintaining attention to the presented information;
- effective cooperation in pair and group work;
- rapid and frequent active use of the material learnt;
- one's own strengths and weaknesses as a learner;
- identification of one's own needs and goals in the future profession.

The training manual is characterized by the practical aspect of the tasks offered. As far as it consists

of the texts for reading and comprehension, questions for discussion, a set of tests, dialogues for role-playing, idioms for learning and active usage, etc., the book is aimed at the development of the foreign communication skills of the future hospitality industry experts helping them to improve not only their professional competency but to be able to have positive impact on people, construct business communication, introduce themselves as competitive experts working for the prosperous companies.

The manual offers the best examples of possible conversations in a hotel between the workers and guests. The situations are as follows: making a reservation, cancelling a reservation, checking-in, checking-out, ordering room service, dealing with complaints, asking for a taxi, asking for restaurant advice, storing luggage for a few hours, etc. The selection of such topics is determined by the real-life needs of the future hospitality industry experts.

The work with professional texts promotes the development of students' independence in search and acquisition of special knowledge, the ability to use them for summarizing, synthesizing and analyzing the information received for further practical introduction into the system of future professional activity.

The material presented in the manual is adjusted according to the communication skills needed by students to successfully manage the real-life situations. The communication skills are considered to be formed in the classroom or individually.

At the lessons of English as a foreign language the learners must feel confident to make presentations and speeches. For this they develop expressive skills which are used to introduce in life emotions, thoughts and expressions, thus, sending their point successfully to the listener. To develop expressive skills, students need to learn how to get the full attention of the listeners. Learners should be taught how to show the interlocutor respect when this person is speaking. Such etiquette will become a part of conversation in every sphere of life, both professional and personal [12].

We emphasize the importance of group activities at the lessons of foreign languages for the effective formation of communication skills. Students must complete assignments in equally divided groups. The interaction among the students will result successfully if the groups are continuously changed. Therefore, it is important to introduce active forms and methods

of studying into the educational process in order to obtain profound professional communication skills.

Conclusion. To sum up, we can state that the formation of communication skills of the future hospitality industry experts is successfully realized in the process of learning a foreign language. Consequently, it's crucial to create the conditions for their development and professional improvement.

Further research will relate to the problems and main directions of the formation of the hospitality industry experts' communication skills.

REFERENCES:

1. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 1986. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewihxaKlwojAhVLxMQBHABE-AhAQFjAFegQIBBAC&/> (last access 30.09.2019).
2. Iksan, Z.H., Zakaria, E., Meerah, T.S.M., Osman, K., Lian, D.K.C., Mahmud, S.N.D., Krish, P. (2012). Communication skills among university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 59. P. 71–76.
3. Merriam-Webster's collegiate dictionary. (1997). Springfield, MA: Merriam-Webster Incorporated. P. 608.
4. Keyton, J. Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experiences, Sage Publishing Inc., New York, 2011.
5. Малафіїк І.В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304с.
7. Поняття здібностей та їхній розвиток. URL: <http://pidruchniki.com/00000000/psihologiya/zdibnosti> (last access 11.09.2019).
8. Рибалка В.В. Психологія праці особистості : навчально-методичний посібник. Київ – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. 76 с.
9. Macmillan Dictionary. URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/meta_1 (last access 16.10.2019).
10. Conditions Necessary for Effective Communication. URL: <http://milyrogers.com/3-conditions-necessary-for-effective-communication> (last access 13.10.2019).
11. Importance of communication skills for students. URL: <http://www.klientsoltech.com/importance-of-communication-skills-for-students> (last access 25.10.2019).
12. Zhumbei M.M. A Guide to Hotel Etiquette: Manners and Conversations : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Світ Друку, 2019. 72 с.

РОЛЬ SOFTSKILLS У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

THE ROLE OF SOFT SKILLS IN FORMATION OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті висвітлено особливості формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти засобами розвитку softskills як складових частин професійних компетентностей, сформованих у процесі навчання чи власного досвіду, що забезпечують досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. Обґрунтовується значення «softskills» для професійного становлення майбутніх керівників закладів освіти та роль softskills для майбутньої професійної кар'єри. Встановлено, що для сучасних керівників закладів освіти формування системи гнучких навичок (компетенцій) є ознакою їх професійної мобільності та логічним доповненням професійних знань і вмінь. На основі досліджень здійснено порівняльний аналіз softskills (гнучких навичок) і hardskills (жорстких навичок), класифіковано найважливіші для формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти типи softskills, які є відображенням рівня їх соціально-психологічного розвитку. Визначено проблемні аспекти сучасної системи підготовки управлінських кадрів на засадах формування softskills і розглянуто алгоритм побудови власної траєкторії формування softskills. Акцентовано увагу на методах розвитку softskills майбутніх керівників в умовах вищої освіти. Встановлено, що за допомогою визначених методів можна прогнозувати вирішення не тільки освітніх, соціальних та управлінських завдань, а й акумулювати дієві можливості розвитку відповідних softskills, а отже, і формувати ознаки професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти. У статті переконливо стверджується, що інтеграція засадничих понять і явищ, які сприяють розвитку професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти, є інноваційним процесом у сучасному педагогічному менеджменті. Стаття адресована майбутнім і діючим керівникам закладів освіти, а також може бути корисною для широкого кола читачів, зацікавлених у формуванні професійної мобільності менеджерів освіти шляхом розвитку softskills.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, професійна мобільність май-

бутнього керівника закладу загальної освіти, softskills, hardskills.

This article highlights the essence of professional mobility future managers of educational institutions through softskills development as components of professional competences acquired in the course of training or personal experience and ensure achievement success in the future professional activity. Justified "softskills" value for professional future facility managers education. Becoming It is established that for modern leaders of education institutions their professional mobility and the logical complement of professional knowledge and skills. Based on skills (competencies) are systems flexible a sign I studies have carried out a comparative analysis of softskills and flexible skills hardskills, ranked most important for formation professional mobility of future managers of educational institutions types of softskills, which reflect the level of their social and psychological development. Definitely problematic aspects of modern management education system the TIV issue formation of softskills of future heads of educational institutions and is considered an algorithm for constructing your own trajectory of softskills formation. It is emphasized focus on the development of softskills of future executives in senior management education. Installed, what help methods can be by certain to predict decisions not only educational, social and administrative tasks, but also to accumulate effective opportunities for development of appropriate softskills, a hence the formation of professional mobility of future heads of institutions education. The article convincingly states that the integration of fundamental concepts and phenomena that contribute to the development of professional mobility of future heads of educational institutions is an innovative process as in modern pedagogical management. This article is addressed to future heads of educational institutions and may also be of interest to a wide range of readers interested in developing professional mobility through the development of softskills.

Key words: mobility, professional mobility, professional mobility of future heads of general education, softskills, hardskills.

УДК 37.07:005.33

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-35>

Заєць Н.Ю.,

аспірант кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Успіх професійної діяльності керівника закладу освіти, безумовно, залежить від розвитку професіоналізму, який проявляється в усвідомленні значущості та відданості своїй професії, чіткому виконанні посадових обов'язків, стабільності та відповідальності. Світові глобалізаційні тенденції переконують у необхідності бути готовим до переміщень у соціальному просторі, швидко адаптуватися до змінних умов, освоювати новітні технології, гнучко взаємодіяти в суспільному оточенні, оперативну оновлювати набуті компетентності. Беззаперечним є і той факт, що сучасний

професіонал-управлінець здатний оперативну обирати продуктивний спосіб взаємодії у професійному середовищі, динамічно змінювати поле професійної діяльності залежно від ситуаційного менеджменту, забезпечувати стійкий розвиток освітнього закладу й успішну реалізацію освітніх реформ. Таким вимогам відповідає сформована професійна мобільність керівника закладу загальної освіти. Саме цим ми можемо пояснити різновекторність наукових розвідок із проблеми формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти. Практичну реалізацію зазначеної проблеми вбачаємо в підготовці керів-

ників в умовах закладів вищої освіти як професіоналів високого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підготовки професійно мобільних фахівців різних галузей відображена у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (Л. Амірова, А. Ващенко, В. Гринько, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, Ю. Клименко, Н. Кожемякіна, Р. Пріма, В. Солоненко, Л. Сушенцева та ін.). Значний внесок у формування сучасних наукових поглядів на визначення ролі особистості керівника у процесі управління здійснили В. Зігерт, Л. Ланг, А. Файоль, В. Шепель та ін. Серед вітчизняних науковців проблемі управління освітою присвячено дослідження Т. Гриценко, Л. Даниленко, В. Маслова, З. Рябової, Г. Тимошко, Т. Сорочан та ін. У свою чергу, фахівці різних галузей (С. Бацунов, О. Делія, Н. Длугунович, І. Краковецька, К. Коваль, Н. Махначова, А. Мідляр, О. Шкуть, Л. Фамільярська, І. Черкасова, Н. Шитова та ін.) досліджували сутність «гнучких навичок» – softskills – у різних сферах сучасної науки та практики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, роль softskills у формуванні професійної мобільності у майбутніх педагогів, керівників закладів освіти ще недостатньо досліджена вітчизняними та зарубіжними вченими. Напрацювання з визначення ролі «softskills» у структурі особистості безпосередньо керівника закладу освіти висвітлена фрагментарно та потребує детального вивчення.

Метою статті є обґрунтування сутності формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти засобами розвитку softskills як складових частин професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція України у європейський освітній і науковий простір актуалізує питання модернізації освіти в контексті завдань Болонського процесу, серед яких чільне місце належить мобільності. Одним із пріоритетних напрямів на шляху до втілення освітніх реформ і зближення України з європейською освітньою спільнотою є вдосконалення підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, зокрема керівників закладів освіти. Будь-який аспект розвитку освіти так чи інакше виводить науковців на проблему мобільності сучасного педагога у процесі його професіоналізації [17, с. 23]. Саме тому підготовка професійно мобільних фахівців займає чільне місце серед провідних світових освітніх тенденцій, що впливають на хід модернізації та реформування вітчизняної системи освіти.

«Мобільність» у загальноприйнятому значенні визначається як здатність до швидкої зміни стану, статусу, вміння швидко орієнтуватися в ситуації невизначеності, знаходити потрібні форми діяльності. Крім того, мобільність розглядається як соціальна категорія (перехід людей з одних

громадських груп, шарів до інших). Більш вузьке розуміння мобільності пов'язане з безпосереднім швидким виконанням певних завдань [3, с. 534].

Професійна мобільність розуміється «як особлива якість особистості, яка формується безпосередньо у процесі навчання і виховання і здійснює найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця» [7, с. 33]; «як суб'єктивна інтегральна якість особистості, що виражає готовність і здатність індивіда до зміни своєї професійної позиції, статусу, до переміщень у професійній сфері на основі визначених світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, знань відповідно до особистісних потреб» [8, с. 110].

Посилаючись на праці науковців О. Безпалько, Л. Горюнової, Л. Сушенцевої, Л. Нічуговської, ми розглядаємо професійну мобільність як інтегративну особистісну якість, що виступає основою реалізації базових, спеціальних і професійної компетентностей і виявляється в готовності та здатності майбутнього педагога до зміни професійних функцій у межах однієї професійної діяльності й опанування новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці [13, с. 13].

Професійна мобільність виступає «адаптаційним механізмом особистості, який забезпечує узгодженість окремих ланок професійного розвитку, вміння пристосовуватися до нових умов праці» [12, с. 23], «базується на єдності мотивації, інтелектуальних здібностей і вольових якостей особистості, динамічний розвиток яких сприяє успішному пристосуванню індивіда до змінних умов соціального і професійного середовища» [14], «дозволяє людині керувати ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою» [4, с. 10].

Ознайомившись із вітчизняними дослідженнями, ми розглядаємо дефініцію «професійна мобільність» як «якість особистості». Проте не можемо оминати увагою дещо відмінне бачення проблеми формування професійної мобільності фахівців, а саме з позиції компетентного підходу. На думку науковців (І. Герасимова, Е. Зеєр, Д. Мартенс, С. Нужнова, О. Кердяшева та ін.), в основу процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців покладено професійні компетенції, які мають широкий спектр дії та дозволяють виходити за межі однієї групи професій, психологічно готують фахівця до засвоєння нових знань, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності.

Ми розділяємо думку С. Нужної в тому, що професійна компетентність у поєднанні з загальноосвітніми, загальнопрофесійними і професійними знаннями слугують знаннєвою основою професійної мобільності [16, с. 3]. Натомість Ю. Калиновський [10] вбачає у професійній мобільності головний компонент професійної компетентності,

О. Кердяшева [11] – здатність проявляти свою професійну компетентність.

Інтерес до подібних досліджень ми пов'язуємо зі зростанням значення особистісних характеристик фахівців для формування їх професійної мобільності. Підґрунтям для формування професійної мобільності безпосередньо керівника закладу освіти вважаємо поєднання особистісних якостей, високого рівня узагальнених професійних знань, прийомів і компетентностей із вмінням ефективно їх застосовувати для ефективного функціонування у сучасній сфері своєї професійної діяльності.

Дієвим підходом до визначення структурних компонентів професійної мобільності вважаємо розвиток певних компетентностей, до процесу формування яких ми відносимо ряд компетенцій. Погоджуючись із думкою науковців, розмежуємо поняття «компетенції» (сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності, що задаються до певного кола предметів і процесів, необхідні для якісної, продуктивної діяльності щодо них (О.В. Кучай)) і «компетентність» (здатність застосовувати знання й уміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях; поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей; і від умінь до знань (Quality education and competencies for life).

З огляду на вищесказане у формуванні професійної мобільності сучасних керівників закладів освіти набувають значущості такі компетенції, які позиціонуються ефективною взаємодією у професійному середовищі та визначені як «softskills».

Softskills (від англ. «м'які навички» або «гнучкі навички») – характеризують перелік особистих характеристик, що так або інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми: вмінням

переконувати, знаходити підхід до людей, міжособистісним спілкуванням, веденням переговорних процесів, роботою в команді, особистісним розвитком, ерудованістю, креативністю, комунікаційною взаємодією, високим рівнем самоорганізації тощо. Сучасні вчені характеризують softskills такими, що дозволяють фахівцю бути успішним незалежно від специфіки та напрямку, в якому здійснюється професійна діяльність [18, с. 43]. Зазначається, що softskills доповнюють hardskills («жорсткі навички») особистості. З метою визначення сутнісних ознак softskills і hardskills наведемо їх порівняльну характеристику (рис. 1).

Ми усвідомлюємо, що softskills – це набуті навички (компетенції) у процесі навчання чи особистісного досвіду, які забезпечують досягнення успіху в обраній галузі. Їх прояв неможливо відстежити чи перевірити, проте вони сприяють знаходженню оптимальних рішень у різних професійних ситуаціях, тоді як hardskills – це технічні навички, які можна продемонструвати наочно.

Навички – це певні дії, сформовані шляхом повтору, які характеризуються високим ступенем засвоєння і відсутністю свідомої регуляції та контролю. Тобто на рівні сформованих навичок людина діє автоматично.

Беззаперечним є той факт, що чим вище по соціальних щаблях піднімається людина, тим більше гнучких навичок потрібно їй розвивати. У навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: поради для вчителя» зазначається, що «школа – одна з найменш реформованих сфер в Україні. Вона, як і 70 років тому, досі орієнтована на накопичення знань – hardskills, тоді як у сучасному світі дедалі більше необхідними стають «м'які» навички – softskills. Дослідження фахівців Світового банку «Навички для сучасної України» свідчить, що українські роботодавці мають потребу в додаткових когнітивних і соціально-

Hardskills	Softskills
передбачають роботу з технікою та технологіями;	передбачають роботу з людьми;
пов'язані з конкретною професією;	універсальні;
формується у процесі навчання;	вроджені або набуті внаслідок досвіду, власних потреб;
можна перевірити за допомогою іспиту, тестування тощо;	неможливо виміряти міру формування навичок;
швидко набуваються;	засвоюються повільно;
у формуванні переважно задіяна ліва півкуля головного мозку;	у формуванні переважно задіяна права півкуля головного мозку;
ефективні для вирішення типових завдань.	забезпечують швидку адаптацію в швидкозмінних умовах професійного середовища, уміння приймати нестандартні рішення.

Рис. 1. Порівняльна характеристика softskills і hardskills

емоційних навичках своїх працівників. За даними досліджень, проведених у Гарвардському та Стенфордському університетах, тільки 15% кар'єрного успіху забезпечує рівень професійних навичок, натомість як інші 85% – це «м'які» навички» [15].

Останні соціальні дослідження підтверджують, що у провідних закладах вищої освіти світу державні та міжнародні програми спрямовані на розвиток softskills фахівців всіх спеціальностей. Відзначається, що класифікація і пріоритетність softskills безпосередньо залежить від виду діяльності. Softskills розглядаються як надпрофесійні навички, вміння та характеристики, які дозволяють бути успішними незалежно від організації, її специфіки діяльності. Ці якості відповідають за прийняття рішення та комунікації. До них відносять: виявлення лідерських якостей і вміння працювати у команді, мотивацію команди, вміння навчати, вміння проводити переговори, розв'язання конфліктів, вміння ставити та досягати поставлених цілей, управління часом, цілеспрямованість, презентаційні навички, ораторське мистецтво, навички ефективної комунікації, стресостійкість, креативність тощо [6].

У 2016 р. на міжнародному економічному форумі в Давосі (Future for Jobs Report) був оприлюднений список компетенцій, які будуть найбільш затребуваними у 2020 р. Домінуючі позиції належать навичкам: вмінню вирішувати складні завдання, критичному мисленню, креативності, навичкам роботи в команді й емоційному інтелекту [21].

До прикладу, Британська платформа інтернет-навчання «SkillsYouNeed» розподіляє softskills на *персональні навички*: тайм-менеджмент, саморозвиток, управління емоціями й організація харчування, догляд за тілом, спортивні тренування, ефективний сон, *інтерперсональні* (комунікація, робота у команді, ведення переговорів, конфлікт-менеджмент), лідерські здібності, проведення презентацій, а також письменийку майстерність і базові математичні знання.

Згідно з дослідженням «Forbes» найголовнішими softskills є комунікативна компетентність, креативність, написання якісних текстів, досвід роботи у команді, базові комп'ютерні знання, здатність до «реінжинірингу» – готовність робити звичні речі в новий спосіб.



Рис. 2. Класифікація softskills майбутніх керівників закладів освіти

– Інститут Макса Планка в Мюнхені (Німеччина) виділяє 4 групи, на їхній погляд, найважливіших у сучасному суспільстві softskills:

– особистісна динаміка (почуття відповідальності, прагнення до досягнень, впевненість у собі, висока мотивація);

– сфера міжособистісних відносин (контактність, об'єктивна самооцінка, співчуття та співпрацювання іншим людям);

– прагнення до успіху (самовіддача, мотивація до підтримання статусу, схильність до систематизації, ініціативність);

– витривалість (стійкість до критики, стійкість до невдач, позитивна емоційна установка, твердість життєвої позиції, задоволення роботою) [1].

Зважаючи на багатоаспектність і складність майбутньої діяльності, посилюючись на дослідження фахівців [9; 21; 6], виділимо типи softskills, які, на наш погляд, є найважливішими для формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти і безпосередньо відображають рівень їх соціально-психологічного розвитку (рис. 2).

Зазначимо, що подана класифікація не претендує на вичерпну та не може враховувати усі гнучкі навички, необхідні сучасному професійно мобільному керівнику, оскільки вони можуть доповнюватися та змінюватися залежно від соціальних умов і власне потреб людини.

Відповідно до наведеної класифікації вважаємо гнучкі навички відображенням рівня сформованості професійної мобільності керівника закладу освіти. Але попри те, що нова якість професійної освіти сьогодні – це підготовка фахівців із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру та здатністю їх використовувати для вирішення практичних завдань на основі саморозвитку, сучасна система управлінської освіти не орієнтована на формування і розвиток softskills. У цьому контексті визначено такі проблемні аспекти:

– формування стійкої невідповідності між зростаючими вимогами до якості професійної підготовки управлінських кадрів і традиційними підходами;

– нагальна потреба у підготовці менеджерів із високим рівнем сформованості «softskills» не має достатнього теоретичного і методичного забезпечення процесу формування цих навиків;

– індивідуалістичний і конкурентний характер нинішньої професійної підготовки унеможлиблює розвиток вмій праці в команді, спільної взаємодії, обміну досвідом, прийняття спільних рішень;

– в основі теоретичної підготовки менеджерів має бути управлінський досвід і, навпаки, поглиблені теоретичні знання сприяють переосмисленню власного досвіду [5].

Отже, для сучасних керівників закладів освіти формування системи гнучких навичок (компе-

тенцій) є ознакою їх професійної мобільності та логічним доповненням професійних знань і вмій. Крім того, від майбутнього управлінця залежить, які безпосередньо softskills необхідні йому для здійснення майбутньої управлінської діяльності, мотив їх формування та ступінь впливу за здійснення ефективної управлінської діяльності. Формування відповідних softskills, на наш погляд, має відбуватися шляхом побудови власної професійної траєкторії за алгоритмом:

– визначення мети розвитку softskills;

– виокремлення тих гнучких навичок (компетенцій), які відповідають професійній меті;

– визначення інструментів, що сприяють ефективному формуванню softskills.

Основними методами розвитку softskills майбутніх керівників в умовах вищої освіти вважаємо: вивчення досвіду освітнього менеджменту засобами пошуку та засвоєння моделей успішної поведінки у вирішенні професійних завдань; нетворкінг (дослідження моделей успішної поведінки керівників закладів освіти, яким притаманний високий рівень розвитку відповідних компетенцій); фонові тренінги (самостійні вправи, націлені на розвиток відповідної компетенції; вирішення різних кейсів (дослідження конкретних ситуацій із пропозиціями оптимальних шляхів вирішення); самоосвіта (опрацювання відповідної літератури, матеріалів тренінгів, вебінарів, коуч-сесій), пошук зворотного зв'язку (співпраця з колегами, викладачами в аспекті розвитку конкретної компетенції); проектна діяльність та ін.

Висновки. За допомогою визначених методів можна прогнозувати вирішення не тільки освітніх, соціальних та управлінських завдань, а й акумулювати дієві можливості розвитку відповідних softskills, а отже, і формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти.

Перспективу подальших розвідок розглядаємо у розробці практичного інструментарію, спрямованого на формування професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти засобами розвитку відповідних гнучких навичок – softskills.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абашкина О. Softskills: ключ к карьере. *Справочник по управлению персоналом*. 2008. № 9. С. 124–126.

2. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития softskills. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018. № 4. С. 198–207. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. С. 1440.

4. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессионально мобильной личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Краснодар, 2007. 146 с.

5. Делія О. Особистість керівника як чинник ефективного управління. *Економічний аналіз*. 2012. № 11 (2). С. 187–189.

6. Длугунович Н.А. Softskills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6 (219). С. 239–242.

7. Зеер Э.Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании. Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сборник материалов и докладов Междунар. конф. 2014. 29–30 мая. С. 30–36.

8. Игошев Б.М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 1. С. 105–111.

9. Европейський словник навичок та компетенцій / DISCO European Dictionary of Skills and Competences. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/.

10. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.

11. Кердяшева О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2010. 204 с.

12. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.

13. Нічуговська Л.І. Стратегія і менеджмент професійної мобільності майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 1. С. 11–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRNisp_2017_1_3.

14. Никитина Е.А., Кузнецова А.А. Формирование позитивной Я-концепции студентов: от теории к практике : учебное пособие. Курск : ЮЗГУ, 2014. 107 с.

15. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

16. Нужнова С.В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. URL: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>.

17. Огневюк В.А., Сыроева С.А. К проблеме развития научного направления интегрированного исследования сферы образования. *Вестник высшей школы*. № 3. 2014. С. 22–30.

18. Фамільярська Л.Л. Особливості розвитку сучасного педагога в системі післядипломної освіти. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. 2017. № 6 (14). С. 43–45.

19. Шкуть О. Мифы о руководителях. *Управление персоналом-Украина*. 2012. № 6 (225). С. 52–55.

20. Amadei, B. Engineering for the Developing World. *The Bridge*. 2004. № 2 (34). P. 24–31. URL: <https://www.nae.edu/Publications/Bridge/EngineeringForeignPolicy/EngineeringfortheDevelopingWorld.aspx>.

21. The World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org> (дата 20.10.2019).

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

THE INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF CLINICAL THINKING OF FUTURE HEALTH PROFESSIONALS: THEORETICAL ASPECT

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я. Зокрема, акцентується на необхідності використання інноваційних освітніх технологій формування клінічного мислення в майбутніх медичних працівників у процесі професійної підготовки в медичних університетах. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування клінічного мислення. Зазначається, що проблемою медичної освіти в Україні є значна невідповідність стандартам Європейського Союзу, зниження якості підготовки медичних кадрів, невідповідність умов навчання вимогам часу, застосування застарілих педагогічних технологій, низький рівень інформатизації навчального процесу тощо.

Підкреслюється, що педагогічна інновація – це педагогічна ідея, втілена у певній інноваційній педагогічній технології чи методиці, впровадженій в освітній чи виховний процес, яка забезпечує зростання якості освіти. Педагогічні інновації є основою освітніх інновацій, більшість із яких виникають завдяки інтеграції наукових підходів і теоретичних положень педагогіки, психології, соціології, інформатики тощо. Особливістю педагогічної взаємодії в освітньому процесі майбутніх лікарів є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання студентів за умов реформування медичної галузі в Україні та модернізації системи вищої освіти у контексті євроінтеграції. Зауважується, що впровадження інноваційних освітніх технологій у процес професійної підготовки має не лише надати певний вантаж спеціальних знань, а й виробити цілий комплекс фахових компетенцій, заснованих на знаннях, професійному досвіді, моральних фахових цінностях, клінічному мисленні як складникові професіоналізму майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я, на сформованих уміннях і практичних навичках.

Ключові слова: інноваційна освітня технологія, клінічне мислення, майбутні медичні працівники, медична освіта, охорона здоров'я, розвиток, формування.

The article deals with the problem of training future healthcare professionals. In particular, it emphasizes the need to use innovative educational technologies for the formation of clinical thinking in future medical professionals in the process of professional training in medical universities. The main focus is on the theoretical and methodological principles of clinical thinking. It is noted that the problem of medical education in Ukraine is a significant inconsistency with the standards of the European Union, the decrease in the quality of training of medical personnel, the inconsistency of training conditions with the requirements of time, the use of outdated pedagogical technologies, low level of informatization of the educational process, etc.

It is emphasized that pedagogical innovation is a pedagogical idea embodied in a specific innovative pedagogical technology or technique implemented in an educational or educational process that enhances the quality of education. Pedagogical innovations are the basis of educational innovations, most of which arise through the integration of scientific approaches and theoretical provisions of pedagogy, psychology, sociology, informatics, etc. The peculiarity of pedagogical interaction in the educational process of future doctors is the need to solve the problems of personal development and education of students in the context of reforming the medical sector in Ukraine and modernization of the higher education system in the context of European integration. It is noted that the introduction of innovative educational technologies in the process of vocational training should not only provide a certain load of specialized knowledge, but also to develop a whole range of professional competences based on knowledge, professional experience, moral professional values, clinical thinking as a component of professionalism in future professionals, on the developed skills and practical skills.

Key words: innovative educational technology, clinical thinking, future health care professionals, medical education, health care, development, formation.

УДК 378.09.015.31
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-36>

Закусилова Т.О.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри охорони
здоров'я, соціальної медицини
та медичної експертизи
Запорізького державного
медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У «Концепції розвитку вищої медичної освіти» підкреслюється, що розвиток і реформування національної системи охорони здоров'я потребує підготовки нового покоління висококваліфікованих медичних працівників, впровадження інноваційної діяльності лікаря за ринкових умов. Серед основних принципів охорони здоров'я, окреслених у ст. 4 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1993 р., зі змінами згідно із Законами: № 121-VI від 12 лютого 2008 р., № 76-VIII від 28 грудня 2014 р., № 326-VIII від 09 квітня 2015 р., № 928-VIII від 25 грудня

2015 р. тощо) визначено: гуманістичну спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або індивідуальними інтересами, підвищений медико-соціальний захист найуразливіших верств населення.

В умовах інноваційного суспільства в контексті медичної освіти актуалізується проблема оновлення підготовки майбутніх медичних працівників через впровадження інноваційних освітніх технологій та інтерактивних методів навчання. Основні проблеми медичної освіти в Україні сьогодні – це значна невідповідність стандартам Європейського Союзу,

зниження якості підготовки медичних кадрів, невідповідність умов навчання вимогам часу, застосування застарілих педагогічних технологій, низький рівень інформатизації навчального процесу тощо.

Із розвитком медичної науки і техніки, з виникненням нових ефективних технологій у лікуванні потребує оновлення і вдосконалення система професійної підготовки майбутніх медичних працівників. Це, у свою чергу, посилює необхідність оновлення змісту й форми сучасної освіти в закладах вищої медичної освіти та підкреслює актуальність порушеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему професійної підготовки лікарів вивчали В. Аверін, В. Бабаліч, Л. Дудікова, І. Кахно, Н. Кудрява, Л. Перес, Ю. Ющенко та ін. Деонтологічний аспект медичної освіти розглядали А. Агаркова, О. Білібін, А. Кемпбел, Л. Переймибіда та ін., комунікативний – М. Лісовий, П. Мазур та ін. Питанням творчого, критичного, клінічного мислення присвячені наукові розвідки Н. Аношкіна, І. Борискової, О. Демидової, О. Кузьміна, Л. Крупенькиної, Л. Лебедевої, Л. Пшеничних, А. Шличкова та ін.

У медико-філософських дослідженнях вказується на: 1) єдність і взаємозв'язок: матеріального й ідеального в людині як об'єкті (організмі) та суб'єкті (особистості); психологічної структури та соціального буття (способу життя, соціальної ролі, що є ансамблем соціальних і психофізіологічних відносин); 2) унікальність, неповторність особистості [8].

Клінічне мислення, на думку А. Шличкова, виступає особливою формою людського пізнання, яка формується і вдосконалюється за певних умов. Воно допомагає збагнути природу хвороби, її всебічне відображення у верифікованому діагнозі, призначити адекватне лікування і поставити достовірний прогноз, творче вирішення інтелектуальних завдань лікування [12] і зрозуміти більшість помилок, зроблених через дефіцит клінічного мислення лікарів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я, освітнім технологіям формування в них клінічного мислення у науковій думці приділено ще недостатньо уваги. Це зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – висвітлити наукові підходи до проблеми формування клінічного мислення медичного працівника; окреслити особливості його розвитку під час навчання у закладі вищої медичної освіти шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та

поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, внаслідок яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [6].

Загалом інновація означає нововведення (народження інноваційної ідеї; створення на основі цієї ідеї інноваційної розробки – методики чи технології; впровадження цієї новітньої розробки у практичну діяльність із метою підвищення рівня результативності й ефективності певного процесу).

Педагогічна інновація – це насамперед педагогічна ідея, втілена у певній інноваційній педагогічній технології чи методиці, впровадженій в освітній чи виховний процес, яка забезпечує зростання якості освіти. Педагогічні інновації є основою освітніх інновацій, більшість із яких виникають завдяки інтеграції наукових підходів і теоретичних положень педагогіки, психології, соціології, інформатики тощо.

Як стверджує Н. Волкова: «Інновації в освіті є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. Виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти» [5, с. 459].

Інноваційна освітня технологія – це комплекс взаємопов'язаних складових частин: 1) сучасний зміст, що передається тими, хто навчається, передбачає не стільки засвоєння предметних знань, скільки розвиток компетенцій, адекватних сучасній бізнес-практиці (цей зміст має бути добре структурованим і представленим у вигляді мультимедійних навчальних матеріалів, які передаються за допомогою сучасних засобів комунікації); 2) сучасні методи навчання – активні методи формування компетенцій, засновані на взаємодії учнів і їх залученні в навчальний процес, а не тільки на пасивному сприйнятті матеріалу; 3) сучасна інфраструктура, яка включає інформаційну, технологічну, організаційну та комунікаційну складові частини, що дозволяють ефективно використовувати переваги дистанційних форм навчання [3].

Основною метою педагогічних інновацій є підвищення якості освіти. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [6].

Як зазначає М. Ярмаченко, у будь-якій педагогічній системі педагогічна технологія є поняттям, що взаємодіє з дидактичними завданнями і виражає шляхи і засоби досягнення цілей навчання і виховання. З дидактичного погляду проектування педагогічних технологій – це розробка прикладних методик, які описують реалізацію педагогічної системи за її окремими елементами [10].

На думку японського вченого Т. Сакамото, педагогічна технологія – це впровадження в педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати систематизацією освіти (за [7]).

Як зауважує В. Безпалько, педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу. Вважаючи технологічний підхід не ідеальним, учений виокремлює його негативні риси: орієнтування на навчання репродуктивного типу; нерозробленість мотивації навчальної діяльності; ігнорування особистістю [2]. Учений розкрив зміст технології у педагогіці: 1) за допомогою педагогічної технології відбувається попереднє проектування навчально-виховного процесу; 2) педагогічна технологія передбачає проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності самого учня; 3) у педагогічній технології центральною проблемою є цілеспрямоване навчання.

Науковець К. Селевко [11] визначає три аспекти в «педагогічній технології»: 1) науковий (педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси); 2) процесуально-описовий (описання процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання); 3) процесуально-дієвий (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування особистісних, інструментарних і методологічних педагогічних засобів).

Структурними компонентами педагогічної технології, на думку вченого, виступають: концептуальна основа; змістова частина навчання: цілі навчання, зміст навчального матеріалу; процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності школярів, методи і форми роботи вчителів, діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [11].

Як стверджує О. Пехота, педагогічна технологія відображає шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона є близькою до окремої методики, а тому, на думку вчених, могла б мати назву «дидактичної технології» [9, с. 23].

Як зауважує І. Борискова, формування професійного клінічного мислення майбутнього лікаря має відбуватися на основі теоретичного типу мислення, оскільки воно буде одночасно і творчим, і діалектичним. Тільки таке мислення дозволяє сучасному фахівцеві не просто працювати, а створювати умови для творчої діяльності [4].

Дослідник М. Аношкін [1] називає особливістю клінічного мислення постійну рефлексію або

корекцію свого розумового процесу під час вирішення професійних завдань.

Під час використання інтерактивних методів у навчальному процесі майбутніх медичних працівників у контексті нашого дослідження будувалися на засадах взаємодії та педагогічної співпраці викладача і студентів, де всі учасники навчального процесу стають суб'єктами професійної підготовки. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання професійних завдань, створення, пошуку шляхів вирішення й аналізу проблемних ситуацій, написання клінічних сценаріїв, використання клінічних випадків тощо.

Головним принципом такої інтеракції є постійна взаємодія студентів між собою, їхня співпраця, спілкування, викладач у такій ситуації лише організовував і координував інтерактивну взаємодію (це робиться непомітно і невимушено, оскільки основна увага звертається на творчу самореалізацію майбутніх медичних працівників). Під час інтерактивної педагогічної взаємодії головний акцент спрямовується на те, щоб майбутні лікарі вміли знаходити необхідну і корисну інформацію, виявляли активність у пошуку шляхів вирішення поставленого завдання, намагалися запропонувати власні шляхи вирішення проблеми, доводячи їхню доцільність.

Ефективність педагогічної взаємодії залежить від правильного визначення цілей спільної діяльності, відповідності педагогічної тактики конкретного завдання цієї взаємодії, активності самих студентів-медиків. Особливістю педагогічної взаємодії в освітньому процесі майбутніх лікарів є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання студентів за умов реформування медичної галузі в Україні та модернізації системи вищої освіти у контексті євроінтеграції.

Висновки. З огляду на сучасний рівень суспільного розвитку, наростання загрози екологічної небезпеки постає питання про посилення якості охорони здоров'я громадян України. Це потребує високого професіоналізму медичних працівників, відповідального підходу до професійної діяльності й вирішення фахових завдань. Впровадження інноваційних освітніх технологій у процес професійної підготовки має не лише надати певний вантаж спеціальних знань, а й виробити цілий комплекс фахових компетенцій, заснованих на знаннях, професійному досвіді, моральних фахових цінностях, клінічному мисленні як складникові професіоналізму майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я, на сформованих уміннях і практичних навичках.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аношкин Н.К. Психолого-педагогические основы формирования рефлексивного клинического мышления : автореф. дис. ... докт. псих. наук : 19.00.07. Москва, 2001. 29 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 208 с.
3. Бондаренко О.В. Современные инновационные технологии в образовании. URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii.
4. Борискова И.В. Формирование клинического мышления у студентов медицинского колледжа на основе их учебно-исследовательской деятельности : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2006. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya>.
5. Волкова Н.П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
6. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Арена, 1994. 222 с.
8. Лисицын Ю.П., Петленко В.П. Детерминационная теория медицины. Санкт-Петербург : Гиппократ, 1992. 416 с.
9. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за ред. О.М. Пехоти. Київ, 2003. 256 с.
10. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
12. Шлычков А.В. Клиническое мышление и врачевание. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010. № 7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskoe-myshlenie-i-vrachevanie>.

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «СУЧАСНІ МЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ. УРОК 1» ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

STUDY OF THE TOPIC “MODERN MEDICAL TECHNOLOGIES. LESSON 1” IN THE COURSE “UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES

У статті подано навчально-методичні матеріали, необхідні для вивчення теми «Сучасні медичні технології» на заняттях із української мови як іноземної. Відповідно до «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною» і водночас для полегшення процесу адаптації в іншомовній країні у вищих медичних навчальних закладах викладають дисципліну «Українська мова як іноземна». Працівники вищої школи повинні не лише змусити студента вчитися, але і провести заняття так, щоб студент захотів отримати знання. Цьому сприяє підбір таких навчально-методичних матеріалів, які полегшать сприйняття складного матеріалу, покращать його засвоєння і дадуть результат роботи – студент оволодіє конкретними знаннями. У дослідженні представлено комплекс завдань, спрямованих на розвиток вмінь і навичок учнів: 1) правильно вимовляти й інтонувати українські слова, фрази та речення у процесі читання; 2) сприймати мову та надавати основну інформацію під час прослуховування текстів; 3) графічно відтворити необхідну інформацію в письмовій формі; 4) використовувати необхідний лексичний мінімум у комунікативних ситуаціях, пов'язаних із темою заняття. Запропонована система вправ сприятиме оволодінню вміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі відповідно до цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях. Враховуючи різні методи та форми роботи, виокремлено ті завдання, за допомогою яких вдалося забезпечити активну участь кожного студента на занятті, стимулювати інтерес і прагнення вивчати мову. Матеріали, описані у статті, призначені для іноземних студентів, які розмовляють мовою на початковому рівні. Завдання, дібрані на основі чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), допоможуть іноземним студентам не лише розширити свій словниковий запас, а й досягти соціальної взаємодії в іншомовному середовищі.

Ключові слова: мовнокомунікативна компетенція, навчально-методичні матеріали,

медична термінологія, українська мова як іноземна.

The article provides educational and methodological materials necessary for the study of the topic “Modern medical technologies” in classes of the Ukrainian as a foreign language. According to the “Standardized Requirements for Levels of Proficiency in Ukrainian as a Foreign Language”, at the same time, the discipline “Ukrainian as a Foreign Language” is taught in higher medical institutions. It aims to facilitate the adaptation process in a foreign language country. High school staff should not only get the student to study, but also conduct classes so that the student wants to gain knowledge. This is facilitated by the selection of such educational and methodical materials that will facilitate the perception of complex material, improve its assimilation and give the result of the work – the student will have specific knowledge.

In our research, it is presented a set of tasks aimed at developing the skills and abilities of students: 1) correctly articulate and intonate Ukrainian words, phrases and sentences in the process of reading; 2) to perceive the language of speech and to provide basic information during the listening; 3) graphically reproduce the required information in writing; 4) use the necessary lexical minimum in communicative situations related to the topic of the class. The proposed system of exercises will facilitate the mastery of skills and abilities to communicational and written form in accordance with the goals and social norms of speech behavior in typical spheres and situations. The materials described in the article are intended for foreign students who speak the language at the initial level.

Tasks, selected on the basis, are directed of four main types of speech activities (listening, speaking, reading, writing). They will help foreign students not only expand their vocabulary, but also achieve social interaction in a foreign-language environment.

Key words: language communicative competence, methodological-teaching materials, medical terminology, Ukrainian as a foreign language.

УДК 811.161.2:376.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-37>

Заліпська І.Я.,
канд. філол. наук,
викладач кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України
Мельник Т.П.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Українські вищі медичні навчальні заклади пропонують спектр послуг україномовним та іноземним абітурієнтам. Високий рівень освіти особливо приваблює студентів із зарубіжних країн. Потреба у щоденному спілкуванні, у розумінні співрозмовника за різних життєвих обставин спонукають студента-іноземця вивчати українську мову. Відповідно до «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною», затверджених Колегією МОН України [9], і водночас для полегшення процесу адаптації в іншомов-

ній країні у вищих медичних навчальних закладах викладають дисципліну «Українська мова як іноземна». Як зазначає В.І. Зевако, професійне спрямування майбутніх лікарів здійснюється не лише у процесі засвоєння спеціальних дисциплін, а й під час вивчення української мови [2, с. 66–67].

«Українську мову як іноземну» у Тернопільському національному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського МОЗ України вивчають студенти факультету іноземних студентів першого і другого курсів за спеціальностями «Медицина», «Стоматологія» і «Фармація». Мета курсу перед-

бачає забезпечення комунікативних потреб студентів у побутовій, навчально-професійній, соціально-культурній і навчально-науковій сферах і формування комунікативної компетентності, яка сприятиме становленню мовної особистості майбутнього фахівця. «Українська мова як іноземна» закладає основи знань із української мови з перспективою їх подальшого використання у професійній діяльності під час навчання, клінічної практики, комунікації з пацієнтами та колегами (медичними працівниками).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковці дедалі частіше досліджують методику викладання української мови як іноземної. Варто зазначити, що протягом 2013–2019 рр. кафедра української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського МОЗ України опублікувала ряд начальних посібників для вивчення української мови як іноземної [10–13]. Методикою викладання української мови для іноземних студентів також займаються І.М. Кочан [5], Л.І. Селіверстова [9], Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська [14; 15], І.Є. Зозуля, О.Д. Присяжна, О.М. Новак, Л.В. Солодар [3; 4], С.М. Луцак, А.В. Ільків [7], Г.Ю. Шелест [16] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відчуваємо брак наукових розвідок, які присвячені насамперед практичній роботі на занятті зі студентами медичних спеціальностей. Це вмотивовує актуальність наукової роботи.

Мета нашого дослідження – проаналізувати ефективність і доцільність матеріалів до вивчення теми «Сучасні медичні технології» для студентів-іноземців медичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Тема «Сучасні медичні технології» складається з двох занять. Предметом аналізу послужив лише перший урок.

Як зауважує А.В. Вихрущ, одним із важливих завдань методики викладання дисциплін гуманітарного циклу є реалізація на практиці віддавна обґрунтованого тезису, що у центрі навчального процесу повинна бути особистість викладача і студента [1, с. 62]. Таким чином, для ефективності заняття викладач повинен підібрати змістовний, цікавий матеріал із медичною термінологією і використати відповідні методи та методики навчання.

Вважаємо, що доцільно до заняття подавати словник із невідомими чи маловідомими медичними термінами, складними словосполученнями й окремими реченнями і, відповідно, англійський переклад терміносполук. Такий прийом спростить роботу викладача і зекономить час на занятті. Крім того, повторення за викладачем відповідної лексики тренує мовленнєвий апарат студента-іноземця і формує фонологічну компетенцію.

Після цього виконуємо вправу на повторення. Завдання. Продовжте й допишіть рядки. 1. Атом,

вірус, ... 2. Анальгін, ібупрофен, ... 3. Мікроскоп, рентгенапарат, ... 4. Флеболог, лікар-трансплантолог, ... 5. Комп'ютерна томографія, ультразвукова діагностика, Щоб полегшити роботу іноземному студенту, варто подавати перелік потрібних слів. Довідка: рентгенографія, клітина, УЗД-апарат, кардіохірург, мазь.

Наступна вправа є основною, адже репрезентує новий матеріал і на ній базуються всі інші завдання. На нашу думку, для кращого засвоєння нової медичної термінології варто запропонувати студентам прочитати текст про сучасні методи та прилади діагностики. Такий вид роботи тренує навички читання й аудіювання водночас. Пропонуємо фрагмент тексту: *Одні люди хворіють рідко, а інші – дуже часто. Проте всі звертаються до лікаря. Щоб правильно визначити хворобу і зрозуміти її причини, пацієнти повинні пройти додаткову діагностику. Загальний аналіз крові – це перший і дуже поширений метод діагностики. У крові є велика кількість різних компонентів. Кожен із них має свою функцію і показник норми. Якщо в організмі людини є патологічні процеси, то ці показники будуть порушені. Загальний аналіз крові роблять під мікроскопом. Мікроскоп винайшли давно – 100 років тому. Однак відтоді мікроскоп дуже змінився. Існують такі цифрові мікроскопи, які самі роблять аналіз крові, без втручання людини.*

Після тексту студентам слід звернути увагу на інформацію, яка акцентує увагу на головному.

Мікроскопія – це застосування різних мікроскопів. Основним приладом є мікроскоп.

Рентгенографія – це дослідження внутрішніх органів за допомогою рентгенівських променів. Основним приладом є рентгенівський апарат (рентгенапарат).

Ультразвукова діагностика (УЗД) – це медичне дослідження внутрішніх органів і судин за допомогою звукових хвиль. Основним приладом є УЗД-апарат (апарат ультразвукової діагностики).

Комп'ютерна томографія (КТ, рентгенівська комп'ютерна томографія) – це метод рентгенівського сканування всього тіла людини. Основним приладом є томограф.

Такий прийом розрахований передусім на слабших студентів для кращого засвоєння нової лексики. Водночас у таблиці подано терміни-синоніми на позначення приладів для збільшення активного словника студента-медика, адже багатство мови «детермінується умінням мовців використовувати велику кількість лінгвальних одиниць – слів, словосполучень, речень» [6].

Наступні вправи розраховані на відпрацювання комунікативних навичок студентів-іноземців і засвоєння нової медичної термінологіки. Завдання. Поєднайте слова із колонок А і Б.

Вищезазначене завдання передбачає і повторення граматичного матеріалу, зокрема правильного узгодження прикметників й іменників у роді, числі та відмінку.

А	Б
ультразвукова	томографія
рентгенівський	аналіз крові
комп'ютерна	процеси
дослідження	мікроскоп
загальний	ультразвукової діагностики
звукові	діагностика
метод	певної ділянки тіла людини
патологічні	внутрішніх органів
цифровий	хворого
рентгенівські	промені
апарат	хвилі
обстеження	діагностики
сканування	апарат
переносний	тіла хворого
віртуальний образ	рентгенівський апарат

Прийом візуалізації завжди полегшує сприйняття нової інформації, тому пропонуємо таке завдання: Доповніть речення. Використовуйте слова, які бачите на малюнках (замість малюнків поставили три крапки – І. З., Т. М.). 1. Загальний аналіз крові роблять під... 2. Лікар за допомогою ... досліджує захворювання щитоподібної залози. 3. ... створює віртуальний образ тіла хворого.

Мета наступного завдання – узагальнити прочитаний матеріал. Завдання. Продовжте речення: 1. Я знаю такі сучасні методи діагностики захворювань: ... 2. Загальний аналіз крові – це ... 3. Мікроскоп – це прилад, за допомогою якого ... 4. Мікроскоп винайшли ... 5. Цифрові мікроскопи самі роблять ... 6. Рентгенографія – це ...

Із багатолітнього досвіду роботи з іноземними студентами І.Є. Зогуля робить висновок, що на початковому етапі навчання письма більша кількість помилок є наслідком поганого засвоєння української фонетики, тому варто приділяти достатньо уваги звуко-буквеним відповідностям, оскільки «той, хто пише» завжди відштовхується від почутого слова та його вимови. Особливо ефективними, на її думку, є такі вправи: звуко-буквений і складовий аналіз слова, слухові вправи, списування, списування з одночасним виконанням додаткових завдань (підкреслюємо певні графеми, відновлюємо пропущені у словах букви); групування слів за певними ознаками (дво- та трискладові слова з наголосом на певному складі, запис цифр словами, випишування з тексту слів, що належать до певної теми та ін.); конструювання слів із букв і складів [4, с. 172].

До теми «Сучасні медичні технології» пропонуємо виконати вправу для засвоєння орфографічних навиків. Завдання. Вставте пропущені букви: 3...гальний ан...ліз кр...ві, м...кроскоп, ц...фровий м...кроскоп, р...нтгенографія, р...нтгенівський ап...рат, ультр...звукова д...агностика.

Для повторення вивченої медичної термінології рекомендуємо дві вправи. Завдання. Додайте потрібні слова або словосполучення: 1. Застосування різних мікроскопів – це ... 2. Дослідження внутрішніх органів за допомогою рентгенівських променів – це ... 3. Прилад, за допомогою якого сканують усе тіло людини й одержану інформацію передають на комп'ютер. Це – ... 4. Ці прилади бувають стаціонарні і переносні. Це – ...

Завдання. Поєднайте слова із колонок А, Б і В у словосполучення. Наприклад: загальний → аналіз → крові. Викладач може запропонувати студентові скласти речення з утвореними словосполученнями.

Підсумкове завдання демонструє, наскільки добре студент-медик засвоїв новий матеріал. Така вправа дозволяє простежити рівень володіння орфоепічними, акцентуаційними, лексичними та граматичними нормами. Завдання. Розкажіть про один із сучасних методів діагностики стану здоров'я людини. Назвіть його переваги. Для закріплення знань та умінь із вивченої теми студентам варто вдома виконати тестові завдання.

Висновки. Ефективність і результативність заняття з української мови як іноземної залежить від комплексу завдань, від вдалого їх вибору та різних методів і методик навчання. Запропоновані

нами навчально-методичні матеріали вважаємо науково виправданими, оскільки вони зорієнтовані на комунікативний аспект. Крім того, студент-іноземець для підвищення мовнокомунікативної компетенції виконує чотири основні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, написання).

Вважаємо, щоб удосконалювати вивчення теми «Сучасні медичні технології», потрібно постійно оновлювати лексичний матеріал до заняття, зважати на спеціальність студентів, формувати навички професійно орієнтованого спілкування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вихрущ А.В. Викладання дисциплін гуманітарного циклу в сучасному університеті. *Медична освіта*. 2019. № 2. С. 61–66. URL: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.2.10345>.
2. Зевако В.І. Матеріали до вивчення теми «Медицина. Медичні спеціальності. Медичний персонал» з української мови як іноземної. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мовна комунікація: наука, культура, медицина»*. 2019. С. 66–69.
3. Зозуля І., Присяжна О., Солодар Л. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 22–27.
4. Зозуля І., Новак О., Присяжна О. Формування навичок письмового мовлення в іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2015. Вип. 11. С. 169–176.
5. Кочан І.М. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2012. Вип. 7. С. 17–23.
6. Культура мови: від теорії до практики : монографія / Л. Струганець, О. Бобесюк, О. Веремчук, І. Заліпська та Т. Мельник ; за ред. Л. Струганець. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 216 с.
7. Луцак С.М., Ільків А.В. Особливості концепції укладання підручника для студентів-медиків з української мови як іноземної. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Мовна комунікація: наука, культура, медицина»*. 2019. С. 69–72.
8. Селіверстова Л.І. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 8–13.
9. Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною, затверджені Колегією МОН України 22.05.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchiorgani/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2018>.
10. Українська мова як іноземна для студентів медичних спеціальностей : навчальний посібник / Гаврищак І.І., Драч І.Д., Заліпська І.Я. та ін. ; за ред. М.П. Тишковець. Тернопіль : ТНМУ, 2019. 312 с.
11. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / Гаврищак І.І., Драч І.Д., Зевако В.І. та ін. ; за ред. М.П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2018. 168 с.
12. Українська мова для іноземних студентів : посібник / В.М. Винник, О.М. Гайда, І.Д. Драч та ін. Тернопіль : ТДМУ, 2013. 288 с.
13. Українська мова для іноземних студентів : посібник / Гаврищак І.І., Драч І.Д., Зевако В.І. та ін. ; за ред. М.П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2017. 328 с.
14. Ушакова Н., Дубічинський В., Тростинська О. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2011. Вип. 19. С. 136–146.
15. Ушакова Н., Тростинська О. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 12–213.
16. Шелест Г.Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 3. Т. 1. С. 51–55.

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR STUDENTS OF THE EXTRAORDINARY FORM OF ORGANIZATION OF LEARNING

У статті розглянуті питання: організації освітнього процесу у студентів заочної форми навчання у педагогічному коледжі; питання побудови освітніх кластерів із метою реалізації ефективної освітньої політики та модернізації системи освіти в Україні. Використання кластерного підходу дозволить виявити диференціацію в реалізації надання якості освітніх послуг. Кластеризація приведе до поліпшення таких показників, як наукова, методична, соціальна результативність освіти. Метою дослідження стало виявлення найбільш значущих чинників для студентів заочної форми у процесі формування професійних компетенцій. У статті зроблений аналіз переваг і недоліків дистанційного навчання. Визначено актуальність, необхідність і доцільність застосування технології дистанційного навчання студентів заочної форми навчання та передумови розвитку науково-освітніх кластерів; доцільність впровадження кластерної політики для підвищення конкурентоспроможності педагогічного коледжу. Проаналізовані різні трактування понять «кластер», «освітній кластер». Уточнено дефініцію та виділено відмітні характеристики освітнього кластера.

Зроблений комплексний аналіз оцінювання розвитку заочної форми навчання студентів педагогічного коледжу. Виявлено найбільш суттєві проблеми на шляху розвитку освітніх кластерів; що результатом діяльності освітнього кластеру є дифузія інноваційної активності від одного суб'єкта продуктивних взаємин до іншого; основні світові тенденції кластеризації освітньої галузі. Розроблені рекомендації щодо покращення їх конкурентоспроможності на основі співпраці із зацікавленими сторонами, що дає студентам можливість сформулювати пропозиції щодо створення кластерів.

У статті наведено визначення терміна «освітній кластер», проаналізовано характерні особливості деяких всесвітньовідомих освітніх кластерів, запропоновано класифікацію освітніх кластерів світу. Представлена специфіка застосування кластерного підходу у сфері освіти, зокрема, заочної форми навчання. З'ясовано, що кластери та кластерні технології відіграють дедалі більшу роль у розвитку інфраструктури педагогічного коледжу.

У висновках наголошено на пріоритетних цілях освітньої роботи заочного відділення коледжу на основі кластерного підходу. Встановлено, що формування освітніх кластерів є важливою частиною державної кадрової політики країни. Підкреслено, що кластери можуть стати основою, завдяки якій буде сформовано національну інноваційну систему. Означено актуальність дослідження питання інноваційного розвитку закладу вищої освіти на основі кластеризації. Розглянуто процес кластеризації як механізм інноваційного розвитку закладу вищої освіти, зокрема заочного відділення. Сформульовано нові можливості, що відкриваються для педагогічного коледжу, що

стають учасниками кластерів. Визначено інструментарій управління кластеризації простору заочного відділення, що застосовується для активізації такого процесу.

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх вихователів, заочна форма навчання, оптимізація педагогічного процесу, дистанційні методи навчання, кластер, освітній кластер.

The article deals with the following issues: organization of educational process in students of correspondence form of education in the pedagogical college; the issue of building educational clusters in order to implement effective educational policies and modernize the education system in Ukraine. The use of a cluster approach will help to identify the differentiation in the implementation of the quality of educational services. Clustering will improve such indicators as the scientific, methodological, social performance of education. The purpose of the study was to identify the most significant factors for students in the correspondence form in the process of forming professional competences. The article analyzes the advantages and disadvantages of distance learning.

The urgency, necessity and expediency of application of distance learning technologies of distance learning students, and prerequisites for the development of scientific and educational clusters are determined; the feasibility of implementing a cluster policy to enhance the competitiveness of the Teachers College. Various interpretations of the concepts of "cluster", "educational cluster" are analyzed. The definition and the distinctive characteristics of the educational cluster have been clarified.

The complex analysis of the evaluation of the development of the correspondence form of education of students of the pedagogical college is made. The most significant problems in the way of development of educational clusters were identified; that the result of the activity of the educational cluster is the diffusion of innovative activity from one subject of productive relations to another; major world trends in the clustering of the education industry. Recommendations have been developed to improve their competitiveness through stakeholder collaboration, which gives students the opportunity to formulate cluster building proposals.

The article defines the term "educational cluster", analyzes the characteristic features of some world-famous educational clusters, proposes the classification of educational clusters of the world. The specificity of application of the cluster approach in the sphere of education, in particular, correspondence form of education is presented. It has been found that clusters and cluster technologies are playing an increasing role in the development of the infrastructure of the Teachers College.

The conclusions emphasized the priority goals of the educational work of the correspondence department of the college based on the cluster approach. It is established that the formation of educational clusters is an important part of the state personnel policy of the country. It is

УДК 37.218.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-38>

Замелюк М.І.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри дошкільної освіти
Луцького педагогічного коледжу

Оксенчук Т.В.,

заст. директора з виховної роботи,

викладач кафедри дошкільної освіти
Луцького педагогічного коледжу

emphasized that clusters can be the basis for the formation of a national innovation system. The relevance of research into the innovation development of higher education institutions based on clustering is outlined. The process of clustering is considered as a mechanism of innovative development of higher education institution, in particular, correspondence department. The new opportunities that are being

opened for the College of Pedagogy, which become members of the clusters, have been formulated. The toolkit of cluster space management in absentia is defined, which is used to activate such process.

Key words: professional training of future tutors, correspondence form of education, optimization of pedagogical process, distance learning methods, cluster, educational cluster.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні тенденції у розвитку суспільства, особливостями яких є суттєве збільшення інформаційних потоків в освіті, вимагають змін в організації освітнього процесу та формулюють нові пріоритети в підготовці спеціалістів вищої школи, зокрема майбутніх вихователів. Велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, формуванню певної нормативної й мотиваційно-ціннісної структури особистості студента, провідним компонентом якого буде потреба в постійному самовдосконаленні, а також дистанційним методам навчання і дистанційним освітнім програмам.

Практика переконливо підтверджує, що значення інфраструктури вишу, володіння автономністю ряду деяких функцій, ресурсом капіталізації продуктів науково-дослідницької діяльності, розвитку соціального потенціалу молоді важко переоцінити. У зв'язку з цим завдання формування освітніх кластерів вишів сьогодні розуміється як один із механізмів модернізації освіти та суспільства.

Основу кластера становить триада «студент – виш – наука» як архітектоніка відтворення потенціалу наукових кадрів засобами академічної наступності у виконанні замовлення держави на основі партнерства установ вищого закладу, загальної освіти й науки галузевої спрямованості, географічної близькості, спільності цілей-мотивів, цілей-намірів у сфері інновацій.

Таким чином, актуальною проблемою стає поширення теорії та методики оптимізації на педагогічний процес вищої школи, зокрема педагогічний коледж.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичними дослідженнями та розробками з питань кластерної філософії останніми роками займаються багато як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Є. Безвушко, А. Буйлин, М. Бутко, М. Войнаренко, Ю. Ковальова, В. Ковальчук, Е. Куценко, Т. Красикова, Н. Любченко, М. Портер, С. Растворцева, С. Соколенко, Е. Соколова, Н. Тарасенко, Е. Терешин, В. Федорова та ін.). Підвищення інтересу до цієї проблематики зумовлюється отриманими результатами багаторічної світової практики кластеризації як резерву і чинника модернізації економіки, активізації інноваційної діяльності, підвищення конкурентоспроможності території.

А. Галаган вказує на переваги кластера як організаційної форми регіонального об'єднання зусиль

зацікавлених сторін з метою підвищення ефективності систем професійної освіти. Кластерний підхід у цьому разі є інструментом розвитку освітніх систем, передбачаючи взаємодії та саморозвиток суб'єктів взаємодії «у процесі роботи над проблемою» [4, с. 178].

К. Щепакін, Н. Жукова виділяють ознаки розвиненого освітнього кластера як критеріїв оцінки: ефективність структур управління науково-дослідницької, пошукової, творчої діяльності в рамках кластера; стійкість науково-дослідних відносин багатостороннього соціального партнерства; безперервність етапів науково-виробничого циклу; конкурентоспроможність, внутрішньокластерна взаємодія за наявності конкурентних переваг; стабільність структури кластера; стійкість самоорганізації комунікативних взаємозв'язків суб'єктів кластера [11, с. 217–218].

На відміну від традиційної системи, кластерна модель створює основу для об'єднання знань у рамках ідентичних професійних напрямів, що утворюють профіль, дозволяє створити інноваційну парадигму освіти, спрямовану на управління знаннями, генерацію нових знань і технологій, підготовку і розвиток кваліфікованих кадрів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичної літератури у руслі означеної у дослідженні проблеми показав, що системно-функціональне забезпечення оптимізації освітнього процесу для студентів заочної форми організації навчання виконано не було. Системно-функціональне забезпечення оптимізації педагогічного процесу педагогічного коледжу потребує узгодження й координації зусиль керівників, викладачів у провідних підходах, етапах організації та самоорганізації їхньої діяльності.

Мета статті. Головним завданням нашої роботи вважаємо розгляд теоретико-методологічних, методичних основ оптимізації педагогічного процесу педагогічного коледжу, заочної форми навчання закладу. Виявити найбільш значущі фактори для студентів у процесі формування професійних компетенцій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Освітні кластери сприяють безперервному формуванню кваліфікації студентів на базі установ, «занурює» їх у сферу їх майбутньої професійної діяльності, дають можливість вивчати, систематизувати й акумулювати передовий досвід, оперативно апробувати досягнення науки, оновлювати й уза-

гальнювати організацію і зміст професійної підготовки. Іншими словами, формування кластера передбачає підвищення кваліфікації фахівців за рахунок ефективного планування та перерозподілу навчального навантаження викладачів, використання освіти, навчальних аудиторій, програмного забезпечення, ефективного використання навчальних площ в освітньому процесі, створення єдиної бази нормативно-правового, науково-методичного забезпечення для спільного користування в освітньому процесі.

Формування освітнього потенціалу населення на основі кластерного навчання є інноваційним напрямом у професійній підготовці, його успішна реалізація неможлива без організації специфічних умов.

На базі кластера створюється єдина система розвитку, підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів за стандартизованими освітніми програмами різних рівнів, з'являється сучасна лабораторна й експериментальна база, забезпечуються умови, що сприяють залученню додаткових ресурсів із позабюджетних джерел для освіти, починають активніше розвиватися міжнародні зв'язки.

Логіка дослідження потребує передусім конкретизації феноменології поняття «кластер», «освітній кластер».

Поняття «кластер» у перекладі з англійської мови означає «рости разом», «груно, скупчення», тобто це об'єднання декількох однорідних елементів.

Кластерний підхід сьогодні реалізується в багатьох сферах, у т. ч. в промисловості (лісова, нафтогазова, хімічна, туризм), у розвитку інформаційних технологій тощо. Однією з галузей, де створення кластерів є перспективним, можна назвати освіту. Оскільки під кластерним підходом до розвитку освіти розуміють взаємодію і саморозвиток суб'єктів кластера «у процесі роботи над проблемою», що здійснюється на основі стійкого розвитку партнерства, це підсилює конкретні переваги як окремих учасників, так і кластера загалом [5, с. 19].

Є. Куценко зазначає, що під освітнім кластером розуміють «об'єднання роботодавця й освітніх установ за допомогою комплексу наскрізних програм» [6]. Суттєвим в означеному аспекті вважаємо думку Є. Куценко, що головна відмінність освітнього кластера полягає не стільки у складі його учасників (до складу освітнього кластера можуть входити комерційні організації, органи державної влади, організації зі співробітництва), і не у провідній ролі ВНЗ (вони можуть бути ядром і звичайного кластера), а в тому специфічному продукті, який є результатом його діяльності. Якщо в автомобільному кластері головним продуктом є автомобіль, в хімічному – продукція хімічного виробництва, то в освітньому кластері головний продукт – це освітні послуги. Звісно ж, освітній

кластер все ж таки націлений не стільки на створення освітніх послуг, скільки на навчання особистості, здатної до конкуренції.

Існує думка (В. Журавльова, А. Бондарева), що освітній кластер є сукупністю взаємопов'язаних установ професійної освіти, об'єднаних за галузевою ознакою і партнерськими відносинами з підприємствами галузі [3].

Ми поділяємо думку А. Смирнова щодо трактування цього поняття, за якою освітній кластер – це, з одного боку, сукупність взаємопов'язаних установ професійної освіти, об'єднаних за галузевою ознакою і партнерськими відносинами з підприємствами галузі; з іншого – система навчання, взаємонавчання й інструментів самонавчання в інноваційному ланцюжку «наука – технологія – бізнес», заснована переважно на горизонтальних зв'язках усередині ланцюжка [8]. Зокрема, учений виділяє риси галузевого освітнього кластера: створення умов для формування фахівців із різним рівнем професійної освіти; інтеграція освіти з наукою і виробництвом; підняття престижу висококваліфікованих робітничих професій.

Із вищезазначеного випливає, що основною метою створення і розвитку освітніх кластерів є: підвищення рівня підготовки кадрів, професійно орієнтованих і конкурентоспроможних на ринку праці [9, с. 15]; побудова інноваційної моделі розвитку освітньої, науково-дослідної та дослідно-конструкторської діяльності професійних освітніх закладів, підприємств і організацій регіону [2, с. 8]; об'єднання освіти, науки і виробництва [4, с. 75]; розвиток навчальної, матеріальної, методичної та виробничої бази освітніх закладів освітнього кластера [11, с. 20].

Таким чином, освітній кластер сприяє впровадженню і поширенню інноваційних технологій у середовищі освітніх закладів різного рівня за допомогою тісної взаємодії між ними.

Ряд авторів, зокрема Е. Гусякова, А. Демчук, Р. Пріма, І. Телешова, розробляючи проблеми академічної та соціальної мобільності студентів, підкреслюють, що в рамках Болонського процесу, а також Європейської системи перенесення та накопичення кредитів (ECTS) важливим завданням є створення «інфраструктури з метою мотивації інноваційної діяльності у ЗВО».

Серед напрямів діяльності інфраструктур інноваційної середовища вишу вони виділяють: виконання нестандартних замовлень на цільове консультування організацій, органів управління, включаючи науково-методичну підтримку; експертизу проектів, нормативних актів, інноваційних продуктів; організацію, проведення інформаційно-аналітичних сесій, науково методичних семінарів, конференцій, круглих столів, курсів підвищення кваліфікації; організацію соціального та гендерного виміру освітньої середовища установи

вищої освіти (на предмет забезпечення рівних прав і можливостей доступу студентів до освітніх послуг); зворотний зв'язок ефективності реалізованих нових форм, напрямів діяльності в рамках Болонського процесу [2, с. 5–6].

Розвиток кластера у педагогічному коледжі будується на основі принципів взаємодії, інтеграції, корпоративності, саморозвитку, самоорганізації та соціальної адаптації.

Організація взаємодії членів освітнього кластера на основі цих принципів забезпечує безперервність і багаторівневість педагогічного професійної освіти, вдосконалення матеріально-технічної бази освітніх організацій, сприяє відбору і структуруванню змісту професійної педагогічної освіти з урахуванням інтересів усіх суб'єктів педагогічного освітнього кластера, стимулює професійний ріст викладацького складу освітніх організацій, забезпечує освітнім організаціям гарантоване оплачуване замовлення на підготовку педагогічних кадрів різної кваліфікації, можливість розвитку експериментально-освітньої бази, підвищення рівня і диверсифікації наданої освіти.

Із вищезазначеного випливає, що для побудови освітнього кластера потрібно: розробити положення, що включає основні принципи та підходи; визначити систему освітніх послуг усередині кластера; сформуванню систему раннього профілю орієнтування студента; активна взаємодія через форми співробітництва та соціального партнерства всіх суб'єктів регіонального освіти; розширення доступу до якісної освіти студента, які проживають у віддалених районах регіону, в т. ч. використовуючи ІТ-технології.

Однак освітні кластери, на думку багатьох авторів (А. Доронін, Д. Романов, М. Романова та ін.), є інноваційною формою розвитку освітніх установ, забезпечують розвиток компетенцій студентів, що відповідають вимогам соціального замовлення. Кластеризація освітнього простору дасть можливість модифікувати освіту, дозволить будувати систему освіти на основі комплексної моделі, яка включає в себе концептуальний (цілі, методи, форми, засоби), аксіологічний (цінності), психолого-педагогічний (механізмів освоєння учнями цінностей), організаційне управління (менеджмент елементів виховної структури) компоненти.

Заочна форма навчання для багатьох дійсно асоціюється з «максимальним результатом за мінімальні зусилля». Активізувати роботу студента-заочника, інтенсифікувати реалізацію його особистісно-творчого потенціалу, впровадити контроль за освітньою діяльністю – нині ці завдання спроможна реалізувати дистанційна технологія навчання (гнучкість, модульність, економічна ефективність, особлива роль викладача, спеціальні форми контролю, використання спеціалізованих технологій) [5].

Безперечно, залучення інтерактивної складової частини до освітнього процесу студентів-заочників дозволяє інтенсифікувати їх роботу в міжсесійний період, активізує пізнавальну діяльність студента, підвищує його відповідальність. Можна зауважити, що, коли у студента відсутня внутрішня дисципліна, мотивація, він не дотримується програми, то результативність його діяльності відповідатиме тій, яку традиційно спостерігаємо за класичної заочної схеми навчання. Однак структура онлайн-курсів містить уже в собі мотиваційні чинники, зокрема, йдеться про встановлення часових обмежень, поетапне вивчення курсу, а відтак і поетапне виконання практичних і контрольних завдань, можливість повернення викладачем виконаних завдань на доопрацювання, що свідчатиме про неналежне засвоєння студентом пройденого матеріалу, можливість звернутися до викладача за консультацією.

Отже, головна функція освітнього закладу – навчити студентів учитися, бути готовими до змін, до роботи з більш складними проектами, бути готовим до запозичення прогресивних практик, розширення кругозору, відстежуючи тенденції в інших галузях і професіях.

Особливість заочного навчання полягає не лише в тому, що навчальними планами передбачається значне зменшення аудиторних занять порівняно зі стаціонарним (практично наполовину), майже піврічні перерви у навчанні, серйозне завантаження студентів виробничими, громадськими, сімейними справами.

У рамках окресленої проблеми заочним відділенням педагогічного коледжу проводиться робота щодо удосконалення форм аудиторної роботи шляхом впровадження особливих підходів до доведення лекційного матеріалу, які враховують особливості заочної форми навчання, а також запровадження активних методів навчання в рамках обмеженого аудиторного часу. Співробітники відділення постійно здійснюють пошук нових, більш досконалих технологій організації навчання, забезпечення підвищення якості знань студентів – майбутніх вихователів заочної форми.

Враховуючи специфіку заочного відділення, де самостійна робота студента відіграє важливу роль в освітньому процесі, вживаються заходи щодо організації індивідуально-консультативної роботи студентів, формування електронної бази даних для методичного забезпечення самостійної роботи, оновлення контрольних завдань і вказівок із написання письмових робіт, формуванню навчально-методичних комплексів дисциплін на електронних носіях.

Від рівня матеріально-технічної бази, насамперед застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі, залежить підвищення якості освітньої роботи. І в цьому аспекті слід відзначити, що

проводиться робота з упровадження елементів дистанційного навчання. Зокрема, створено електронну базу даних, яка зосередила в собі інформаційно-методичне забезпечення ходу освітнього процесу з усіх напрямів методичного забезпечення, зв'язок із бібліотекою щодо ознайомлення студентів із наявним фондом літератури в електронному вигляді, постійне інформування студентів різних курсів про наявність інформації в електронному вигляді як під час сесій, так і в міжсесійний період, організація щоденної передачі освітньої інформації в очній чи дистанційній формі робітниками заочного відділення студентам майбутнім вихователям.

Висновки. Пріоритетними цілями освітньої роботи заочного відділення коледжу на основі кластерного підходу є: задоволення потреб особистості до здійснення трудової діяльності; різнобічний розвиток особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця, що володіє здібностями до професійної діяльності, підприємливості в сучасних умовах; формування особистості, яка володіє високою культурою, соціальною активністю, цілеспрямованістю, внутрішньою свободою і почуттям власної гідності, соціальною відповідальністю і якостями громадянина-патріота; формування готовності студентів до саморозвитку професійних якостей, прагнення до пошуку нового і здатності знаходити нестандартні рішення проблем; формування потреби в самостійності прийнятті рішень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html/>
2. Анисцына Н.Н. Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе. *Креативная экономика*. 2010. № 4(40). С. 91–97.
3. Журавльова В.В., Бондарева А.А. Опис одного алгоритму кластеризації типу Forel. URL: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu>.
4. Галаган А.И. Подготовка инженерных кадров для промышленных производств будущего за рубежом. *Соц.-гуманитар. знания*. 2001. № 1. С. 173–193.
5. Ковальчук В.А. Сутність поняття кластерного механізму. *Економічний вісник Донбасу: науковий журнал*. Донецьк : Альма-матер, 2013. № 3 (33). С. 202–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvd_2013_3_28pdf.
6. Куценко Е. Феномен образовательного кластера. URL: <http://evgko.livejournal.com/5992.html>.
7. Красикова Т.Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему. URL: <http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/>
8. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография. Казань : РИЦ «Школа», 2010.
9. Соколова Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики. *Непрерывное образование: XXI век*. 2014. Вып. 2 (6). URL: <http://11121.petsu.ru/journal/article.php?id=2371>.
10. Федорова В.Г. Теоретико-методичні підходи до визначення поняття «кластер». URL: <http://www.m.nayka.com.ua/?op=1&j=efektyvna-ekonomika&s=eng&z=704>.
11. Щепакін К.М., Жукова Н.В. Формирование образовательных кластеров региона. *Изв. Тульск. гос. ун-та. Экон. и юрид. науки*. 2013. № 3. С. 208–218.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки. Зазначено, що розвиток творчої особистості загалом і вихователя закладу дошкільної освіти зокрема є надзвичайно важливим завданням закладів вищої освіти, оскільки від цього значною мірою залежить розвиток творчої особистості вихованців – дітей дошкільного віку, творче зростання яких можливе у взаємодії з творчим розвитком вихователя. Розкривається сутність таких понять, як особистість, творчість і творчий потенціал особистості. Авторами проведено ґрунтовний аналіз зазначених дефініцій і на цій основі представлено визначення творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Творчий потенціал особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається як внутрішнє джерело активності, здатність до саморозвитку в умовах творчої діяльності у процесі професійної діяльності. Визначено, що формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відбувається у процесі оволодіння способами професійної діяльності та механізмами опанування нею задля успішного її виконання. Підвищенню ефективності професійної підготовки фахівців системи дошкільної освіти через створення простору для творчого самовизначення викладачів і студентів, розвитку в них здатності до самовдосконалення, опанування засобами творчого підходу до роботи сприяє педагогічна творчість. Відзначено, що досліджуваний феномен не є сталим показником особистості педагога, а перебуває в постійному русі, формується на основі накопиченого ним творчого і соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми та методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій.

Ключові слова: творчість, особистість, творчий потенціал особистості, майбутні

вихователі закладів дошкільної освіти, професійна підготовка.

The article has been devoted to one of the most actual problems of preparation of future preschool educators, such as development of creative potential of future preschool educators in the process of professional training. It has been noted that the development of creative personality in general and the preschool educator in particular, is an extremely important task of higher educational establishments, since the development of the creative pupils' personality, whose creative growth is possible, above all, in interaction with creative, depends to a large extent development of the tutor. It has been revealed the sense of such conceptions as personality, creativity and creative potential of personality. The authors have conducted a thorough analysis of these definitions and on this basis presented the definition of the creative potential of future preschool educators. The creative potential of the personality of future preschool educators has been considered as an internal source of activity, the ability to self-development in the conditions of creative activity in the process of professional activity. It has been determined that the formation of creative potential of future preschool educators is in the process of mastering the methods of professional activity and the mechanisms of mastering in order to successfully fulfill it. Pedagogical creativity contributes to improving the effectiveness of vocational training of preschool education professionals through the creation of space for the creative self-determination of teachers and students, the development of the ability to self-improvement, mastering the means of creative approach to work. It has been noted that the phenomenon under study is not a permanent indicator of teacher's personality, but is in constant motion, formed on the basis of his creative and social experience, psychological and pedagogical and subject knowledge, new ideas, skills and abilities that allow to find and apply original solutions, innovative forms and methods, and thus improve the performance of their professional functions.

Key words: creativity, personality, creative potential of the individual, future preschool educators, professional training.

УДК 378:373.2.011.3-051:159.954
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-39>

Зданевич Л.В.,

докт. пед. наук, професор,
зав. кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Курило О.Й.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри філологічних
дисциплін та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету

Попович О.М.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теорії та
методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вітчизняна система освіти сьогодні спрямована на реформування дошкільної галузі, що передбачає актуалізацію тенденції створення національного освітнього простору шляхом інтегрування інноваційних технологій не лише в загальну професійну підготовку майбутніх педагогів, а й у їхню підготовку до творчого удосконалення навчального процесу. Це висуває певні вимоги до підготовки вихователів дітей дошкільного віку, які спроможні виконувати покладені на них професійні обов'язки на високому рівні, знаходити нестандартний, творчий, креативний і найбільш ефективний спосіб

вирішення освітніх завдань, тим самим формуючи творчу особистість дитини-дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійна підготовка майбутніх вихователів є предметом дослідження Л. Атремової, Г. Беленької, Н. Грами, О. Дубасенюк, Л. Зданевич, К. Крутій, В. Нестеренко, Т. Поніманської та ін. Проблема розвитку творчого потенціалу особистості досліджується у філософсько-культурологічному (М. Євтух, М. Коган, В. Кремень, П. Саух, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), психолого-педагогічному (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський,

В. Загв'язинський, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Леонтєв, Б. Ломов, В. Мерлін, Н. Ничкало, А. Петровський, С. Рубінштейн, С. Сисоєва та ін.) напрямах. Незважаючи на наявні наукові напрацювання, проблема розвитку творчого потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки, на нашу думку, розкрита недостатньо ґрунтовно.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить, що проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки не була предметом цілісного наукового дослідження. Це негативно впливає на якість професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які не володіють актуальним рівнем творчого потенціалу, необхідним для здійснення ефективної професійної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розвиток творчої особистості загалом і вихователя закладу дошкільної освіти зокрема є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення, оскільки від цього значною мірою залежить і розвиток творчої особистості вихованців – дітей дошкільного віку. Відповідно метою професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є озброєння педагогічними знаннями та практичними вміннями, що необхідні для забезпечення високого рівня професійної діяльності, впливають на підвищення педагогічної майстерності та формування значущих професійно-педагогічних якостей, однією з яких є творчий потенціал.

Аналіз наукової літератури показав наявність різноаспектних підходів до визначення сутності поняття «творчий потенціал особистості», яке нерозривно пов'язане з поняттями «особистість» і «творчість». Розглянемо найбільш актуальні для нашого дослідження.

Інтерпретація категорії «особистість» – складна та мінлива. Вона змінюється разом зі змінами суспільства й етносу, до якого вона належить. Особистість завжди функціонує у певному історичному часі. Вона може його випереджувати чи відставати від нього, але завжди тією чи іншою мірою залишається сучасною, не просто йде з часом поряд, а є заглибленою у сучасність, тим самим стимулюючи зміни в суспільстві [6, с. 33]. О. Злобіна визначає активну людину як соціально успішну, здатну використати свій особистісний потенціал, реалізувати себе як фахівця у процесі демонстрації високого рівня особистісної суб'єктності [7, с. 26].

О. Клепікова та І. Кучерявий вважають, що творчість виникає у процесі становлення люд-

ського індивіда як представника людської спільноти. Для того, щоб цей процес не припинявся й активно розвивався, на думку науковців, кожному індивіду необхідне забезпечення можливості реалізувати себе, в т. ч. й у творчій діяльності [8, с. 19]. Погоджуємося з О. Ємчик, що творчий початок потенційно закладено в кожному індивіді, й основне питання полягає в тому, наскільки він реалізується, стає визначальним у діях, вчинках і житті людини. Верхньою межею творчих досягнень особистості є удосконалення життя усього людства, інноваційне прискорення його соціальної та культурної еволюції та вдосконалення себе як суб'єкта суспільного буття [6, с. 38].

Поняття «творчість» широко використовується у повсякденному житті та науковій літературі. Проте є труднощі щодо його значення. До основних понять «творчості» належать такі: Творчість – це діяльність людини, в якій вона створює нові об'єкти та якості, схеми поведінки й спілкування, нові образи та знання; Творчість є вищою формою активності та самодіяльності людини; Творчість – це суто людська діяльність; це не лише створення суспільно значущого продукту, творчістю можна назвати всі ті «відкриття», які людина робить особисто для себе; творчими є майже всі психічні процеси, за винятком, може, автоматизованих дій; Творчість – це потреба в самоактуалізації, повній і вільній реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей [2, с. 3].

На думку С. Рубінштейна, творчість – діяльність людини, котра створює нові матеріальні та духовні цінності, які, у свою чергу, мають суспільну значимість [14, с. 45]. В. Сухомлинський, надаючи величезного значення творчості у педагогічній праці, порівнює її з «живою водою», яка дає свіжі сили і допомагає долати труднощі [16, с. 403], та вважає, що творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, напрацьовані раніше, стають засобом пізнання, опанування, перетворення світу, людська особистість ніби зливається зі своїм духовним надбанням [16, с. 405].

Найбільш ґрунтовною є думка В. Кременя, що творчість – це апогей людського існування, коли людина набуває здатності перетворювати дійсність (відносини, норми, цінності), у якій здійснює життєдіяльність. Крім того, творчість – це поліфункціональна категорія, яка характеризує різні форми взаємовідносин особистості із собою та суспільством, тому вона постає як культурологічна, соціально-історична, онтологічна, естетична та психологічна категорія [10, с. 7–8].

Аналізуючи наведені визначення, робимо висновок, що творчість – це людська діяльність, у процесі якої особистість, задовольняючи потреби в реалізації своїх здібностей, створює нові знання, об'єкти, схеми поведінки, робить власні «відкриття». Творчість – діяльність людини,

спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей.

Вихователь закладу дошкільної освіти – це професійна роль, яка полягає у прийнятті на себе повної міри відповідальності за умови, характер і перспективи розвитку особистості дитини та її творчого начала. Вважаємо, що тільки вихователь, особистість якого є творчою та володіє творчим потенціалом, спроможний забезпечити виконання цього нелегкого завдання.

Педагогічний словник визначає творчу особистість як особистість, що має «здібності, мотиви, знання й уміння, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [4, с. 186].

Узагальнюючи філософські, психологічні, педагогічні підходи до розуміння сутності творчого потенціалу людини як фундаментальної наукової категорії, О. Гопка вважає за необхідне підкреслити інтегративну властивість цього особистісного утворення, яка характеризує міру можливостей людини здійснювати творчу діяльність, визначає її готовність і здатність до творчої самореалізації й саморозвитку. Творчий потенціал особистості, з одного боку, виступає важливою передумовою творчого процесу, а з іншого – його результатом. І чим більше ресурсів реалізує особистість у власному житті, тим багатшим стає її творчий потенціал, набувається творчий стиль життя як життєтворчість [5, с. 12].

В енциклопедичному словнику творчий потенціал (creativity) – це винахідливість у науці та мистецтві, вміння бачити нове у звичних речах і наявність вільної гри уяви, рідкісна якість, притаманна не лише талановитим особистостям, але й і звичайним людям, яка реалізується за сприяння освіти в поєднанні з натхненням і наполегливою працею [3].

Сутність творчого потенціалу як сукупності наявних особистісних можливостей, на думку М. Алексеєвої, полягає у можливості організації системи певних умов, спрямованих на розвиток прихованих можливостей, що не проявляються в об'єкті буття, який можна сприйняти й описати [1, с. 67].

Творчий потенціал як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності, як зазначає В. Лихвар, є рушійною силою і ядром реалізації творчого потенціалу. Внутрішні фактори особистості є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків [11, с. 17].

Формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відбувається у процесі оволодіння способами професійної діяльності та механізмами опанування нею задля успішного її виконання, адже ця діяльність, як справедливо зауважує Т. Лісовська, – це осо-

бливий вид професійної діяльності, зміст якої передбачає необхідність мати глибокі педагогічні знання, хороші організаторські здібності, володіти вміннями творчо здійснювати виховний процес з урахуванням психології дитячого колективу, соціальних, сімейних умов, в яких зростає і виховується підростаюче покоління [12, с. 103].

Ґрунтовні дослідження цілісної підготовки вчителя до педагогічної творчості здійснено С. Сисоєвою. Дослідниця вважає, що педагогічна творчість займає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства. Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості кожної людини [15, с. 11].

У межах нашого дослідження актуальним є акцентування Ю. Фокіним на необхідності включення до змісту підготовки магістрів педагогічних спеціальностей як майбутніх викладачів або вчених підготовки до таких видів діяльності, у яких безсумнівно проявляються ознаки творчості: планування навчальних занять і їхня реалізація; застосування нових методичних прийомів, нове наповнення відомої дидактично наповненої операції; застосування відомих засобів навчання з розробкою нових дидактичних матеріалів для них, перетворення наукової інформації на навчальну, що відповідає рівню чи меті освіти; розробка окремої методики (методики викладання певної навчальної дисципліни); розробка нових методичних прийомів і засобів; розробка нових методів навчання (нових процедур, що потенційно забезпечують реалізацію мети навчання чи нових продуктів такої активності під наглядом педагога); уточнення чи розробка окремих категорій чи тверджень відомої теорії; теоретичне узагальнення досвіду та поглядів педагогів-попередників, втілення в сукупності взаємопов'язаних термінів і тверджень; розробка нової системи навчання та виховання для кожного рівня освіти [17, с. 202–204].

Г. Підкурганна, переосмислюючи підготовку майбутніх вихователів крізь призму становлення їхньої професійної компетентності та творчого мислення у процесі самостійного моделювання, проектування, конструювання, розглядає її а як творчий процес [13, с. 10]. Підтримуємо думку І. Княжевої, що саме педагогічна творчість сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки фахівців системи дошкільної освіти через створення простору для творчого самовизначення викладачів і студентів, розвитку в них здатності до самовдосконалення, опанування засобами творчого підходу до роботи [9, с. 3].

Підсумовуючи вищесказане, вважаємо, що головним завданням професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є формування студентів як суб'єктів професійної

діяльності, носіїв готовності виконувати діяльність, відповідати за її результат, здійснення і розвиток, тобто бути її творцем. Вважаємо, що вирішення цього завдання можливе за умови оновлення змісту підготовки з педагогічних дисциплін з опорою на сучасні теоретико-методологічні концепції розвитку творчої особистості шляхом ознайомлення студентів із творчими освітніми технологіями, педагогічними інноваціями тощо.

Висновки. Отже, розглядаючи поняття творчого потенціалу, можна відзначити, що цей феномен не є сталим показником особистості педагога, а перебуває в постійному русі, формується на основі накопиченого ним творчого і соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми та методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. Творчий потенціал особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядаємо як внутрішнє джерело активності, здатність до саморозвитку в умовах творчої діяльності у процесі професійної діяльності. Творче зростання дитини дошкільного віку можливе насамперед у взаємодії з творчим розвитком вихователя, що диктує завдання забезпечення його особистісного і професійного зростання як суб'єкта професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексеева М.А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения методике преподавания специальных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кострома, 2002. 181 с.
2. Біла І.М. До вершин педагогічної майстерності. *Дошкільне виховання*, 2010. № 10. С. 3–5.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. Москва – Санкт-Петербург : Большая Российская Энциклопедия, 2001. 1434 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гопка О.М. Творчий потенціал особистості як наукова категорія. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгома-*
6. Ємчик О.Г. Развитие творческого потенциала магистров дошкольной освіти у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Луцьк, 2018. 318 с.
7. Злобіна О.Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін : автореф. дис. ... докт. соціол. наук : 22.00.03 / Нац. акад. наук України, Ін-т соціології. Київ, 2005. 32 с.
8. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
9. Княжева І.А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04; 13.00.08. Одеса, 2014. 45 с.
10. Кремень В.Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2 (59). С. 5–14.
11. Лихвар В.Д. Развитие художньо-творческого потенциала младших школьников у процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2003. 24 с.
12. Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 2. 2016. С. 101–108.
13. Підкурманна Г.О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 40 с.
14. Рубінштейн С.Л. Вибрані філософсько-психологічні праці. Київ : Освіта, 1997. 127 с.
15. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. I: Методика виховання колективу, 1976. 637 с.
17. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

CONTEXT APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Стаття присвячена аналізу актуальної психолого-педагогічної проблеми пошуку оптимальних педагогічних підходів до формування майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки у вищих військово-навчальних закладах як повноцінного суб'єкта військово-професійної діяльності. Визначено, що професійна підготовка фахівців і майбутніх офіцерів зокрема одним із пріоритетних завдань визначає опанування тими, хто навчається, практичними механізмами вирішення актуальних завдань професійної діяльності. Встановлено, що одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є використання потенціалу контекстного підходу до побудови освітньо-виховного процесу вищого військового навчального закладу з урахуванням професійної спрямованості освітньо-виховної діяльності до поступової адаптації майбутніх офіцерів через академічну до військово-професійної діяльності. З'ясовано, що контекстний підхід, забезпечуючи трансформацію освітньо-виховної діяльності у професійну сферу, сприяє розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера через внесення змін і корегування змісту програм навчальних дисциплін з урахуванням вимог професії.

З'ясовано, що на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії через взаємний обмін смислами між суб'єктами освітньо-виховного процесу вищого військового навчального закладу, що відбувається через комунікацію та діяльність в умовах професійно орієнтованого середовища, відбувається формування суб'єктного простору особистості майбутнього офіцера як основи його професійної суб'єктності.

Здійснено узагальнення поглядів науковців на потенціал контекстного підходу до формування та розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера з психологічного та педагогічного погляду.

Ключові слова: курсант, майбутній офіцер, контекст, контекстний підхід, освіт-

ньо-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to the analysis of the actual psychological and pedagogical problem of finding optimal pedagogical approaches to the formation of a future officer in the process of professional training in higher military educational establishments as a full-fledged subject of military-professional activity. It is determined that the professional training of specialists and future officers, in particular, one of the priority tasks determines the acquisition of practical mechanisms for solving the actual tasks of professional activity. It is established that one of the ways to solve the conditioned problem is to use the potential of a contextual approach to the construction of the educational process of a higher military educational institution, taking into account the professional orientation of educational and educational activity to the gradual adaptation of future officers through academic to military professional activity. It has been found out that contextual approach, providing transformation of educational activity into professional sphere, promotes development of professional thinking of cadet through definition of specific vocational-oriented purpose of training, prompt response to the real needs of military-professional activity of officer by making changes and adjusting the content of programs to training discipline based on the requirements of the profession.

It is found that on the basis of subject-subject interaction through the mutual exchange of meanings between subjects of educational process of higher military educational institution, which occurs through communication and activity in the conditions of professionally oriented environment, formation of subjects pace takes place. The identity of the future officer as the basis of his professional subjectivity.

We summarize the views of scientists on the potential of a contextual approach to the formation and development of the professional subjectivity of a future officer from a psychological and pedagogical point of view.

Key words: cadet, future officer, context, contextual approach, educational process, higher military educational establishment.

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-40>

Капінус О.С.,

канд. пед. наук,
начальник кафедри
морально-психологічного забезпечення
діяльності військ
Національної академії
сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підвищення ролі сучасного офіцера вказує на нагальну потребу цілеспрямовано формувати й актуалізувати його суб'єктні якості з метою оптимальної реалізації інтелектуального, професійного та суб'єктного видів потенціалу як суб'єкта військово-професійної діяльності. У зв'язку з цим очікуваним результатом вищої військової освіти щодо майбутніх офіцерів є формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбов-

ців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності.

Серед оптимальних підходів до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера визначаємо контекстний підхід, серед переваг якого виокремлюємо суттєвий потенціал забезпечення сформованості як знань, умінь і навичок, так і професійно значущих якостей, що складають професійну компетентність фахівця відповідно до актуальних потреб професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою контекстного

підходу до підготовки фахівців у вищій школі є теорія діяльності (С. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), тоді як основними напрямками дослідження питання впровадження контекстного навчання визначаємо: концептуальні аспекти контекстного підходу (А. Вербицький, В. Калашников, Н. Лаврентьєва, М. Левківський), використання потенціалу контекстного підходу до організації освітньо-виховного процесу (А. Воронін, Ю. Калугін, О. Ковтун, В. Кругліков та ін.); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, І. Жукова та ін.), контекстний підхід у підготовці фахівців (Н. Бакшаєва, М. Жалдак, В. Желанова, І. Жукова, С. Качалова, С. Скворцова, О. Хомік та ін.). Спільним для науковців є визнання серед переваг контекстного підходу забезпечення сформованості як знань, умінь і навичок, так і професійно значущих якостей, що складають професійну компетентність фахівця, а контекстним є «таке навчання, в якому мовою наук за допомогою всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, дедалі більше спрямованих до форм професійної діяльності, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці. Тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця» [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні умови виконання службово-бойових завдань офіцерським складом вимагають нових підходів до організації їхньої професійної підготовки у ВВНЗ, пошуку шляхів індивідуалізації освітнього процесу та забезпечення умов самореалізації курсанта як військового професіонала й особистості на різних етапах службової діяльності.

Актуальною є потреба визначення потенціалу педагогічних підходів, у т. ч. й контекстного, які забезпечать формування майбутнього офіцера, спроможного адекватно вирішувати актуальні проблемні питання, притаманні військам.

Мета статті – теоретичний аналіз потенціалу контекстного підходу до формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера у процесі професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Досвід підготовки майбутніх офіцерів вказує на актуальну потребу пошуку дієвих механізмів забезпечення практично орієнтованої військово-професійно спрямованості організації освітньо-виховного процесу у ВВНЗ, оскільки «навчальна діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну» [6, с. 37–38].

Як зазначає автор і розробник технології використання контекстного підходу в освіті А. Вербицький, теоретичними джерелами контекстного навчання є поняття контексту як умов усвідом-

лення впливу змісту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності [6, с. 183]. Визначаючи дефініцію «контекст» як «систему внутрішніх і зовнішніх факторів і умов поведінки та діяльності людини, які впливають на особливості сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації та визначають смисл і значення цієї ситуації» [5], А. Вербицький зазначає, що «саме завдяки контексту людина знає, що їй належить очікувати, і може його свідомо інтерпретувати; перш ніж діяти, вона прагне зібрати всю можливу контекстну інформацію; знання про те, що відбудеться в майбутньому, дозволяє легше сприймати сучасність. Без збереження у пам'яті контексту, в якому протікає цілеспрямована поведінка, вона порушується, і організм знаходиться у владі миттєвих станів, які вона не може регулювати» [4].

На думку науковця, створення в освітньому процесі різноманітних контекстів життя і професійної діяльності забезпечує особистісне включення студента у процеси пізнання, оволодіння майбутньою професійною діяльністю, реалізується через побудову «системи у всій її предметній і соціальній неоднозначності та суперечливості» [3], що реалізується через динамічні моделі руху діяльності студентів.

Головними засадами контекстного навчання А. Вербицький визначає такі положення:

- перенесення акцентів із викладацької діяльності педагога вищої школи на пізнавальну діяльність студента, його творчість, активність;

- діалогову взаємодію в системі «викладач – студент» на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання і підтримки пізнавальної творчої активності та процесу формування професійних особистісних рис і якостей;

- забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів навчальної діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, загальних і професійних здібностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності [3].

Ми розділяємо погляди М. Жалдак і О. Хомік, котрі виокремлюють переваги контекстного навчання порівняно з усталеними підходами до його організації. До них дослідники відносять: діяльну позицію студента; засвоєння знань у процесі аналізу та розв'язання спеціально змодельованих викладачем професійних ситуацій; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи; набуття досвіду використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісні смисли; центрованість освітнього процесу на особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що складає реальну «гуманізацію освіти»; інтеграцію навчальної, наукової та професійної діяльності студентів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [8].

Схожі погляди висловлюють Н. Бекузарова та Є. Єрмолович, які серед переваг використання технології контекстного навчання у підготовці магістрів визначають «формування магістрантами індивідуальних маршрутів, що найбільш повно відповідають їхнім особистісно-професійним потребам; розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач – студент» в освітньому середовищі контекстного типу на рівні співтворчості та створення умов для успішного інтегрування випускника в сучасну систему професійних відносин, а також для підвищення його конкурентоспроможності на ринку педагогічної праці». Крім того, науковці акцентують увагу на формуванні та становленні «суб'єктної позиції магістранта, яка дає змогу набувати гнучкості мислення й поведінки, самостійності, здатності до рефлексивної діяльності тощо» [1, с. 113].

Щодо поглядів зарубіжних дослідників на питання впровадження контекстного підходу в освітню діяльність, то саме контекстний підхід розглядається Дж. Дьюї як «найрозумніший і найбільш ефективний спосіб професійної підготовки» [7, с. 482].

Д. Перін, розглядаючи контекстне навчання як «різноманіття навчальних стратегій, призначених для взаємозв'язку між вивченням фундаментальних знань, навчанням академічного чи професійного змісту», серед вимог до його реалізації визначає: створення умов для міждисциплінарної співпраці між суб'єктами навчання; забезпечення постійного професійного розвитку досвіду контекстуалізації, ініціювання та її підтримки; розроблення відповідних процедур оцінки результатів контекстуалізації [9].

Спільним для поглядів закордонних і вітчизняних науковців є визначення контекстного навчання як одного з оптимальних шляхів розв'язання проблеми формування у фахівця потенціалу та здатності до вирішення актуальних професійних завдань, під час якого відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну. Серед характерних відмінностей контекстного підходу науковцями визначається можливість застосування міждисциплінарного навчання та навчання на основі проблем із використанням зовнішніх контекстів, що дозволяє подолати «головне протиріччя професійної освіти, яке полягає в тому, що опанування діяльністю фахівця повинно бути забезпечено в межах і засобами якісно іншої – навчальної діяльності» [2, с. 86], і це зумовлює визнання перспективи використання отриманих знань та умінь, набутих компетенцій у майбутній професійній діяльності.

Перевагами контекстного навчання більшість дослідників визначають його продуктивність через залучення тих, хто навчається, до виконання навчальних занять практичної спрямованості, орієнтованих на практику професійної діяльності, що

сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації та розкриттю потенціалів суб'єктів освітньої діяльності, підкреслюючи, що «зміст навчального предмету співвідноситься з реальним світом ситуацій, що спонукає студентів до встановлення зв'язку між отриманими знаннями та їх застосуванням у різних контекстах життя: як сім'янина, громадянина, професіонала» [10].

Процес реалізації контекстного підходу в освітній і первинній військово-професійній діяльності майбутніх офіцерів у ВВНЗ відбувається через насичення змісту професійної підготовки курсантів навчальними дисциплінами, темами й окремими навчальними питаннями, в основі яких є досвід і практика виконання службово-бойових завдань офіцерами, що актуалізує потребу пошуку шляхів їх вирішення, сприяє формуванню готовності та здатності до виконання військово-професійних завдань.

Моделювання змісту майбутньої професійної діяльності офіцера в освітньо-виховному просторі ВВНЗ з використанням технологій контекстного навчання, які є «поліваріативними, гнучкими, забезпечують високий рівень мотивації до професійної діяльності, розвиток професійного мислення, пізнавальну самостійність студентів, відповідальність за прийняті рішення» [2], сприяє формуванню його здатностей до становлення активної суб'єктної позиції як основи професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів за реалізації контекстного підходу до організації освітньо-виховної діяльності у ВВНЗ реалізується у чітко зумовленій умовами організації контекстного освітньо-виховного середовища логічній послідовності, яку ми трактуємо як етапи формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів.

Перший етап – адаптаційний (навчальна діяльність, первинна військово-професійна діяльність), що відповідає першому-другому курсам навчання у ВВНЗ). Під час першого етапу переважають навчальні дисципліни циклу загально-військової підготовки, гуманітарної та природничо-наукової спрямованості. Цей етап характеризується процесом адаптації курсантів до вимог освітньо-виховної діяльності у ВВНЗ, сприйняття та схвалення вимог до навчання та виконання обов'язків військової служби, формуванням суб'єктної готовності та суб'єктної адаптації до них. Інтеграція зумовлених складових частин, відсутність у більшості курсантів досвіду виконання обов'язків військової служби та досвіду самоорганізації зумовлюють поведінку курсантів, визначальними ознаками якої пристосування й орієнтація на результат. Активність у діяльності є ситуативною і зумовленою вимогами ВВНЗ, що сприяє актуалізації його навчальної суб'єктності.

Сприйняття та схвалення особливостей навчальної та первинної військово-професійної діяльності сприяє з'ясуванню суб'єктного потенціалу й усвідомленню курсантом потреби розвитку власної суб'єктності через самопізнання себе в новій соціальній ролі як військовослужбовця та майбутнього офіцера, що дозволяє визначити зазначений етап як етап становлення особистісної суб'єктності курсанта.

Другий етап – навчально-професійний (навчальна діяльність, військово-професійна діяльність як курсанта та квазіпрофесійна діяльність як офіцера), що відповідає третьому курсу навчання у ВВНЗ). На цьому етапі переважають навчальні дисципліни загально-професійної та військово-професійної підготовки. Зазначений етап характеризується формуванням цінностей військово-професійної діяльності, зміною пріоритетності професійних інтересів над особистими. Активність змінюється із ситуативної на осмислену та спрямовується на опанування основами професійної компетентності. Квазіпрофесійна діяльність як офіцера сприймається як провідна. Формуються навички планування навчальної та військово-професійної діяльності, навички співробітництва, які сприяють формуванню суб'єктного досвіду та суб'єктної професійної позиції, що дозволяє цей етап визначити як етап становлення професійної суб'єктності.

Третій етап – суб'єктно-професійний (навчальна діяльність фахово орієнтована, виконання обов'язків офіцера, стажування на офіцерських посадах, четвертий-п'ятий курси навчання у ВВНЗ). Навчальні дисципліни виключно військово-спеціальної підготовки. Етап характеризується орієнтацією курсанта на засоби здійснення професійної діяльності, відбувається аналіз норм професійної діяльності, курсант як суб'єкт визначає свою позицію щодо них. Активність має свідомий та інтегрований характер, діяльність характеризується співпрацею та потребою у міжсуб'єктному спілкуванні. Формується досвід виконання обов'язків офіцера та реалізуються компоненти суб'єктного досвіду. Відбувається рефлексивне усвідомлення результатів діяльності. Спрямування майбутнього офіцера на реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання завдань військової служби, прагнення до самореалізації та самоактуалізації у професії дозволяє цей етап визначити як етап розвитку його професійної суб'єктності.

Висновки. Розглядаючи освітньо-виховний процес професійної підготовки майбутніх офіцерів як формування їх пізнавальної діяльності відпо-

відно до реальних вимог професії офіцера й орієнтацію на них, серед складових частин контекстного підходу, які ми виокремлюємо як найбільш доцільні для використання в освітньо-виховному процесі ВВНЗ під час формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, визначено такі, як: побудова контекстного освітньо-виховного середовища ВВНЗ, квазіпрофесійна діяльність курсанта й аналіз проблемних ситуацій військово-професійної діяльності. Під час навчальних занять на основі діалогічного спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії через моделювання майбутньої професійної діяльності та постійного зворотного зв'язку між науково-педагогічним працівником і курсантом забезпечується формування його готовності до ухвалення виваженого управлінського рішення, активності та ініціативи у пошуку варіантів розв'язання нетипових ситуацій професійного спрямування, що є складовою частиною формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Перспективи дослідження полягають у розробці методики формування та розвитку професійної суб'єктності майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах із використанням потенціалу контекстного підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В. Квазіпрофесійний характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. *Высшее образование в России*. 2012. № 10. С. 111–116.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. Москва, 1991. 207 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. *Материалы к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г.* Москва, 2004. 84 с.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва, 1999. 75 с.
5. Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. Москва, 2006. С. 17–18.
6. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике. Москва, 2010. 300с.
7. Дьюї Дж. Досвід і освіта. *Коваленко Є.І. Хрестоматія* : навчальний посібник. Київ, 2006. С. 463–483.
8. Жалдак М.І., Хомік О.А. Формування інформаційної культури вчителя. URL: <http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/229> (дата звернення 11.06.2019).
9. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. CCRC Working Paper, Columbia University, 2011. 62 p.
10. Sears S. Introduction to Contextual Teaching and Learning. Bloomington, Indiana, 2003. 53 p.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СПІВПРАЦІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR COOPERATION BETWEEN HIGHER AND VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: AN INTEGRATIVE APPROACH

У статті обґрунтовано педагогічні умови співпраці закладів вищої та професійно-технічної освіти у роботі з обдарованою молоддю за використання інтегративного підходу. Методологічною основою взаємодії є принцип наступності та синергетичний підхід, а також урахування принципу неперервності в освіті, що виражає вимоги інтеграції загальної та професійної освіти. Висвітлено напрями співпраці урахування вміння учнів застосовувати на практиці нові технологічні процеси, передові прийоми і методи праці; залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаєморозуміння й взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру тощо.

Обґрунтована на інтеграційному рівні процесуальна і сутнісна сторона взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти. Запропоновано власне бачення етапів взаємодії між закладами вищої та професійно-технічної освіти (допрофесійний; профорієнтація, пов'язана з початком професійного навчання; професійне становлення та адаптація майбутнього фахівця, а також перспективи подальшого освоєння цієї професії).

Обґрунтовано педагогічні умови співпраці між закладами вищої та професійно-технічної освіти на засадах інтеграції у роботі з обдарованою молоддю: доцільність побудови індивідуального освітнього маршруту обдарованого учня з урахування його бажань та можливостей подальшого навчання; необхідність закладам вищої освіти якнайширше включатися у профорієнтаційну взаємодію з закладами професійно-технічної освіти, де учні вже визначилися з вибором професії; створення навчально-науково-виробничих об'єднань; використання мережної взаємодії на засадах принципу неперервності у навчанні, що забезпечує взаємодію освітніх середовищ закладів вищої та професійно-технічної освіти, створюючи своєрідний «місток» між ними.

Встановлено, що результатом співпраці стає інтегрований освітній простір закладів вищої та професійно-технічної освіти щодо роботи з обдарованими учнями, в межах якого передбачається узгодження та вироблення єдиних критеріїв обдарованості учнів, створення спільних проектів науково-дослідної роботи, взаємодія науково-педагогічних та інженерно-педагогічних працівників за профілями підготовки учнів.

Ключові слова: заклади вищої освіти, заклади професійно-технічної освіти, обдаровані учні, інтегративний підхід, педагогічні умови, співпраця.

Pedagogical conditions of cooperation between higher educational and vocational educational institutions working with gifted youth and using an integrative approach have been substantiated. The methodological basis of interaction is the principle of continuity and synergistic approach, as well as the principle of continuity in education, which expresses the requirements of general and professional training integration.

The following directions of cooperation have been presented: taking into account the ability of students to put into practice new technological processes, advanced techniques and working methods; involvement of students in active productive activity, mutual understanding and interpenetration of problems of educational and industrial character, etc. The procedural and substantive aspect of interaction between higher educational and vocational educational institutions has been substantiated at an integration level.

The author's vision of interaction stages between higher educational and vocational educational institutions (pre-professional; vocational training is connected with the beginning of professional training; professional formation and adaptation of a future specialist, as well as prospects for further profession mastering). The pedagogical conditions of cooperation between higher educational and vocational educational institutions on the basis of integration and work with gifted youth have been analyzed: the expediency of forming a gifted student's individual educational route, taking into account his wishes and opportunities for further learning; the necessity for higher educational institutions' engagement in vocational interaction with vocational educational institutions where students have already chosen their profession; the formation of educational-scientific-industrial associations; the use of network interaction on the basis of continuity in education principle, which ensures the interaction of educational environments of higher educational and vocational educational institutions, creating a kind of "a bridge" between them.

It has been determined that the result of cooperation is an integrated educational space of higher educational and vocational educational institutions concerning work with gifted students, which provides the harmonization and development of single criteria for students' giftedness, creation of research work joint projects and interaction between research and engineering academic staff according to students' specialization.

Key words: higher educational institutions, vocational educational institutions, gifted students, integrative approach, pedagogical conditions, cooperation.

УДК 377.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-41>

Козловська І.М.,

докт. пед. наук,
пров. наук. співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури
та зв'язків з діаспорою
Національного університету
«Львівська політехніка»

Якимович Т.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
технологічної освіти,
креслення та комп'ютерної графіки
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Зінчук І.В.,

викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальною проблемою сучасності є взаємодія закладів вищої та професійно-технічної освіти з метою пошуку та розвитку обдарованої молоді. Методологічною основою взаємодії є принцип наступності та синергетичний підхід. У взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти

важливими є залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаєморозуміння й взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру на основі принципу неперервності освіти, а також використання освітніх мереж та активізація використання інноваційних методик роботи з обдарованими учнями.

Одним із провідних напрямів сучасної освіти є інтеграція науки і освіти, а також інтегративні процеси у змісті, формах, методах та засобах навчання, які нині широко використовуються у педагогічній практиці та мають достатньо серйозне теоретичне обґрунтування. Реформування професійної освіти в сучасних умовах характеризується практичним пошуком та теоретичним обґрунтуванням різноманітних аспектів діяльності професійно-технічних навчальних закладів, а також встановленням функціональних взаємозв'язків між педагогічними системами різних рівнів акредитації. Це спричиняє появу суперечності між особистими можливостями обдарованих учнів закладів професійно-технічної освіти і недостатнім рівнем педагогічного забезпечення для реалізації цих можливостей у навчальному процесі.

Освіта майже усіх закладів професійно-технічної освіти орієнтується на середньостатичного учня і мало пристосована до навчання високо здібних. Особливим напрямом діяльності педагогічного колективу училищ є робота з дітьми, що проявляють творчі задатки. Такі діти характеризуються високим самоконтролем у поведінці та навчанні, розвиненою уявою, їм притаманна швидкість реакцій, розвиненість мислення.

Продовження освіти обдарованих випускників закладів професійно-технічної освіти – це питання як профорієнтації, так і взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти. Така взаємодія спрямована на забезпечення розвитку як професійних, так і духовних, розумових, творчих, вольових, пізнавальних та діяльнісних рис особистості. Актуальність досліджень, пов'язаних із реалізацією цих процесів, постійно зростає, оскільки традиційна система навчання не повністю задовольняє вимоги до підготовки сучасного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній літературі достатньо широко висвітлена робота з обдарованою молоддю (Г. Бурменська, В. Слуцький); розвиток творчої особистості (К. Левін, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О. Кульчицька, С. Сисоєва, К.М. Горбунова). У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено значний досвід досліджень проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Козловський, В. Безрукова, А. Беляєва, Р. Гуревич, Б. Камінський, О. Білик, Л. Дольнікова, В. Моргун, М. Чапаєв).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Одним із аспектів підтримки обдарованих дітей, що навчаються у закладах професійно-технічної освіти, є створення спеціальних умов для продовження навчання. Висвітлення саме цих проблем роботи з обдарованими учнями на основі взаємодії з вищими навчальними закладами у педагогічній літературі є недостатнім у науково-педагогічній літературі, що зумовило вибір тематики дослідження.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Обґрунтування педагогічних умов співпраці закладів вищої та професійно-технічної освіти у роботі з обдарованою молоддю за використання інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку професійної (професійно-технічної) освіти характеризується глибокою перебудовою, важливою рисою якої є орієнтація на особистість обдарованого учня. В педагогічному середовищі панує думка, що в заклади професійно-технічної освіти йдуть учні, яким не під силу здобувати освіту у закладах вищої освіти чи школах для обдарованих дітей, однак, варто пам'ятати, що кожна дитина є по-своєму талановитою та обдарованою. Слід зазначити, що не менше 10% учнівського середовища закладів професійно-технічної освіти можна віднести до обдарованої молоді у той час, коли лише декілька відсотків реалізують себе згодом як обдаровані [1]. Нерідко причиною цього є те, що у більшості випадків навчальний процес зорієнтований на «середнього учня», а рівень готовності викладачів до навчання обдарованої молоді за індивідуальними програмами розвитку й обрання напрямів роботи з ними є недостатнім, що в кінцевому результаті обмежує можливості розвитку цих здібностей.

Професійна орієнтація не закінчується вибором спеціальності та вступом до закладу освіти і передбачає подальший розвиток професійних інтересів майбутніх фахівців. Зацікавленість у результатах виробництва, ефективній праці, професійній кар'єрі активізується під час професійного навчання. Здобуття професії передбачає особистісно-індивідуальний розвиток учнів і студентів, які формують самосвідомість, ціннісні орієнтації, компетентність.

До напрямів ефективної співпраці закладів вищої та професійно-технічної освіти належить: урахування вміння учнів застосовувати на практиці нові технологічні процеси, передові прийоми і методи праці. Посилення гуманітарної спрямованості навчання, забезпечення взаємозв'язку соціальних та професійних знань, введення емоційно-ціннісного досвіду розуміння зв'язку «людина-техніка», самої людини через навчальні предмети та технічні об'єкти повинні включатися в системи навчально-виробничої діяльності з метою формування духовного типу особистості майбутнього фахівця [4]. Ще одним напрямом ефективності взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти є залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаєморозуміння й взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру.

Врахування **принципу неперервності** в освіті виражає вимоги інтеграції загальної та професійної освіти, виділення її фундаментального базового

вого та диференційованого, динамічно змінного компоненту. У розробці структурно-логічної схеми навчальних планів та програм доцільно враховувати необхідність здобуття майбутнім спеціалістом відповідної фахової кваліфікації після кожного етапу навчання.

Взаємодія закладів вищої та професійно-технічної освіти передбачає також **створення особливих структур** – навчально-науково-виробничих об'єднань, в межах яких учні можуть паралельно навчатися на підприємстві та в закладі освіти.

Створення навчально-науково-виробничих об'єднань спрямоване на перебудову організаційних структур у системі «навчальний процес – наука – виробництво» і перехід до підвищення рівня підготовки спеціалістів для конкретної галузі виробництва. Фахівці підприємства, які працюють у навчальних закладах за сумісництвом, беруть участь у розробці та впровадженні навчальних планів і програм, спеціальних курсів навчання, методичних рекомендацій, планів виробничої практики.

Процесуальна і сутнісна сторона взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти має бути теоретично **обґрунтована на інтеграційному рівні**. Об'єктивними передумовами розвитку інтеграційних зв'язків між закладами вищої та професійно-технічної освіти є формування цілісної системи знань, що можливе лише при інтегративному підході до навчання. Професійне становлення фахівця вимагає забезпечити його багатокомпонентною системою інтегрованих різнопредметних знань. Творчий характер мислення виявляється у здатності переносу отриманих знань у новій ситуації, бачення аналогії у віддалених явищах, готовності видати необхідну інформацію в потрібний момент тощо.

Спираючись на вищеназвані підходи автори пропонують власне бачення етапів взаємодії між закладами вищої та професійно-технічної освіти.

Перший **етап** (допрофесійний) починається ще в школі і продовжується на початку професійного навчання. На цьому етапі доцільно зосередити увагу коротких спецкурсів соціально-гуманітарного напрямку, наприклад «Історія розвитку професії», «Я і професія».

Другий **етап** профорієнтації пов'язаний із початком професійного навчання, коли в майбутнього фахівця виробляється позитивне ціннісне ставлення до майбутньої професії. Тоді ж формується розуміння суспільної важливості професійної діяльності, осмислення конкретного виробництва та взаємозв'язку суміжних галузей. У цей період педагогічна підтримка профорієнтаційного процесу здійснюється на основі позанавчальної діяльності.

Автори розглядають сказане на основі роботи клубів за професійними інтересами. Саме через клуб життя учнів має тісно пов'язуватися з соціальним середовищем. Заняття чи засідання

учнівських об'єднань із трудових традицій проходять на базі підприємств. Це наближає учнів до місця їх майбутньої праці, а ветеранів праці – до учнів. Клуби мають опиратися на тісні зв'язки з підприємствами-замовниками та закладами вищої освіти тощо.

На третьому **етапі** відбувається професійне становлення та адаптація майбутнього фахівця, проглядаються перспективи подальшого освоєння певної професії. Зацікавленість майбутніх фахівців полягає у реалізації неперервної освіти у вищій школі.

Особливо цікавими для розвитку взаємодії між закладами вищої та професійно-технічної освіти є **мережна взаємодія**. Виділяють такі рівні мережної взаємодії:

- рівень обміну інформацією (освітні заклади обмінюються відомостями, між ними налагоджені дієві інформаційні потоки);
- рівень розподілу обов'язків, який передбачає залучення до мережі різноманітність шкіл, їх спрямованість на задоволення різних освітніх потреб громадян;
- рівень формування соціально-педагогічних норм. Школам вдається домовитися про загальні критерії оцінки один одного (здоров'я учнів, комп'ютерна грамотність та інше);
- рівень ресурсного обміну між освітніми закладами. У закладах мережі з'являються загальні ресурси різних типів (загальна мережна бібліотека, кадри, фінанси тощо);
- рівень реалізації освітніх програм. Учень може обирати декілька шкіл, в яких він може вчитися [3, с. 20].

Для обдарованих учнів закладів професійно-технічної освіти проводиться певна робота, пов'язана, в основному, з конкурсами професійної майстерності та тренувальними фірмами. У першу чергу це широке використання інноваційних технологій та тісна взаємодія з профільними вищими навчальними закладами.

Узагальнення досвіду дозволяє стверджувати, що актуальними залишаються традиційні форми роботи з обдарованими учнями (гуртки, предметні олімпіади, факультативи, МАН, НТУ, виставки, презентації, конкурси фахової майстерності, турніри, фестивалі, науково-практичні конференції тощо), більшість з яких доцільно проводити у взаємодії з ЗВО. Це в першу чергу конференції, конкурси, виставки та олімпіади.

Автори визначили **педагогічні умови співпраці** між закладами вищої та професійно-технічної освіти на засадах інтеграції у роботі з обдарованою молоддю:

- 1) доцільність побудови індивідуального освітнього маршруту обдарованого учня з урахуванням його бажань та можливостей подальшого навчання;

2) необхідність закладам вищої освіти доцільно якнайширше включатися у профорієнтаційну взаємодію з закладами професійно-технічної освіти, де учні вже визначилися з вибором професії;

3) створення навчально-науково-виробничих об'єднань;

4) використання мережної взаємодії на засадах принципу

неперервності у навчанні, що забезпечує взаємодію освітніх середовищ закладів вищої та професійно-технічної освіти, створюючи своєрідний «місток» між ними.

Окрім використання спільних традиційних форм роботи з обдарованими учнями, доцільно активізувати інноваційні форми, у першу чергу мережні форми взаємодії. Причини інтенсивного розвитку «мережної» освіти полягають у тому, що окремий заклад освіти не має достатніх ресурсів для забезпечення якісних освітніх послуг для обдарованих дітей й тому вимушений шукати зовнішні зв'язки та ресурси. Форми взаємодії за «мережним» підходом: об'єднання, асоціації, спільноти, товариства.

Створення навчально-науково-виробничих об'єднань є одним із варіантів «мережної освіти» – це добровільне об'єднання освітніх закладів різних типів і форм власності, а також з підприємствами та організаціями, що сприяє здійсненню освітньої діяльності. Завдання навчально-науково-виробничих об'єднань забезпечення єдиного освітнього простору; раціональне використання творчого потенціалу педагогічних працівників; створення належних умов для навчання обдарованих учнів; координація освітнього процесу; раціональне використання навчально-методичної літератури, матеріально-технічної бази; впровадження в освітній процес сучасних методів та технологій навчання тощо.

Щодо інших форм, то серед них доцільно використовувати наукові проекти учнів, спільні науково-галузеві проекти, віртуальні конференції, презентації, електронне моделювання творчих ситуацій та завдань, комп'ютерні проекти, відео-майстер-класи, нові дистанційні розвивальні курси, літні табори для обдарованої молоді, видання збірників творчих робіт учнів, заохочення учнів до публікацій у ЗМІ, наукове спілкування в соціомережах тощо.

Висновки. Результатом співпраці стає інтегрований освітній простір закладів вищої та професійно-технічної освіти щодо роботи з обдарованими учнями. В його межах передбачається

узгодження та вироблення єдиних критеріїв обдарованості учнів, створення спільних проектів науково-дослідної роботи, взаємодія науково-педагогічних та інженерно-педагогічних працівників за профілями підготовки учнів. Зокрема, протягом останніх років накопичено позитивний досвід щодо впровадження наскрізних інтегрованих навчальних планів і програм, науково-методичного забезпечення спільної діяльності закладів вищої та професійно-технічної освіти.

Складність моделювання, вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи з розвитку обдарованих учнів пов'язана з обмеженими можливостями ефективною роботи з обдарованими учнями таких закладів, перевантаження учнів у позанавчальний час, необхідністю підвищення рівня готовності викладацького складу до пошуку, відбору та використання інноваційних методик роботи з обдарованими учнями. У взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти важливими є залучення учнів до активної продуктивної діяльності, взаєморозуміння й взаємопроникнення проблем освітнього та виробничого характеру на основі принципу неперервності освіти. До подальших напрямів автори відносять дослідження співпраці для конкретних професій та спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриценко І.А. Виховання обдарованої молоді в навчальному закладі професійної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 5–16.
2. Козловська І.М., Якимович Т.Д. Професійна орієнтація в умовах фахового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Випуск 17. Київ-Вінниця: ООО «Планер», 2008. С. 44–48.
3. Козловський Ю., Гриців В. Взаємодія ПТНЗ сільської місцевості та вищих навчальних закладів у роботі з обдарованими учнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2016. Випуск 46. С. 16–22.
4. Ляшенко С., Євтодюк А. Шляхи у майбутнє і філософія освіти. *Освіта і управління*. Київ, 2002. Т. 5. № 3. С. 135.
5. Kozlovskal. Pedagogical support of gifted students from carpathian mountain areas by means of folk art crafts / I. Kozlovska, O. Bilyk, Yu. Kozlovsky // *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2014. Volume 1. № 2, 3. P. 132–135.

МЕДІАТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

MEDIACREATIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF MEDIACULTURE OF TEACHERS IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS

У статті висвітлено проблему розвитку медіакультури сучасного педагога засобами медіатворчості в закладі післядипломної педагогічної освіти. Актуальність матеріалу обумовлена зміною вимог до професійної діяльності вчителів в умовах інформаційного суспільства. Розкрито сутність понять медіакультура й медіатворчість учителя, які характеризуються рівнем сформованості навичок творчого сприйняття, аналізу, інтерпретації, створення власних медіаресурсів та вміннями застосовувати ці навички у професійній діяльності. Акцентовано увагу на пріоритетному завданні для кожного педагога – навчитися створювати власні медіапродукти, оцінювати якість інформації, проявляти вибірковість у процесі її споживання, критично ставитися до джерел інформації.

Представлено різноманітні підходи до розвитку медіакультури педагогів у системі післядипломної освіти: через упровадження спеціального курсу з медіакультури, через інтеграцію медіаосвітніх технологій в освітній процес, шляхом виконання індивідуальних творчих завдань за допомогою медіаресурсів. Приділено увагу правилам культури спілкування в інформаційному просторі, способам захисту від негативних впливів медіа у процесі комунікації.

Обґрунтовано методичні умови ефективного розвитку медіакультури педагогів у закладі післядипломної педагогічної освіти: формування у педагогів позитивної мотивації до використання медіаресурсів; наявність у вчителів знань та умінь щодо використання інформаційно-цифрових технологій; використання інтерактивних комунікацій у процесі навчання; залучення слухачів до активної творчої медіаїної діяльності шляхом створення власних освітніх продуктів. З'ясовано, що розвиток медіакультури та медіатворчості педагогів відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком їх професійної компетентності.

Ключові слова: медіакультура педагога, медіатворчість, медіаосвіта, післядипломна педагогічна освіта, інформаційно-цифрові технології.

In the article the problem of development of media culture of modern teacher by means of media creativity in institution of postgraduate pedagogical education is covered. The relevance of the material is due to changing requirements for the professional activity of teachers in the information society. The essence of the concepts of media culture and media creativity of the teacher are revealed, characterized by the level of formation of skills of creative perception, analysis, interpretation, creation of own media resources and ability to apply these skills in professional activity. Attention is focused on the priority task for each teacher - to learn how to create their own media products, to evaluate the quality of information, to be selective in the process of its consumption, to be critical of sources of information. Various approaches to the development of media culture of teachers in the system of postgraduate education are presented: through the introduction of a special course in media culture, through the integration of media education technologies in the educational process, through the fulfillment of individual creative tasks with the help of media resources. Attention is paid to the rules of communication culture in the information space, ways of protection against negative influences of media in the process of communication.

The methodological conditions for the effective development of the media culture of teachers in the institution of postgraduate pedagogical education are substantiated: formation of positive motivation for the use of media resources by teachers; teachers' knowledge and skills in the use of digital technologies; use of interactive communications in the learning process; engaging teachers in active creative media activities by creating their own educational products. It has been found that the development of media culture and media creativity of teachers occurs in close connection with the development of their professional competence.

Key words: teacher's media culture, media creation, media education, postgraduate pedagogical education, information and digital technologies.

УДК 378.046

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-42>

Колеснікова І.В.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. В Україні посилюється інтерес до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти. Одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти на сучасному етапі визначено підготовку педагогів до здійснення професійної діяльності з урахуванням інтеграції медіа в усі галузі життя й, зокрема, в освітній процес.

Сучасна стратегія розвитку освіти спрямована на формування ключових компетентностей в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній та інформаційній сферах. Сьогодні вже неможливо уявити навчальний заклад без електронних

підручників, комп'ютерних програм для діагностики знань, інтерактивних форм обговорення актуальних навчальних проблем. Усе це ставить високі вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема, уміння працювати в інформаційно насиченому суспільстві.

Серед перспективних напрямів розвитку системи освіти відзначені тенденції щодо формування умов для забезпечення самореалізації вчителя в умовах інформатизації суспільства та освітнього простору. На сьогодні одним з актуальних завдань, що стоїть перед вчителями, є творче використання мультимедійних засобів та технологій у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку медіакультури особистості знайшла відображення в історії зарубіжної (Д. Букінгем, К. Ворсноп, Л. Зазнобіна, Р. К'юбі, Л. Мастерман, Ю. Усов, О. Федоров, Е. Харт, О. Шариков та інших) та вітчизняної (Л. Найдьонова, Г. Онкович, Л. Масол, Л. Бойченко, Н. Габор, Ю. Казаков, І. Міцишин, Б. Потятиник та інших) наукової думки. Творча активність педагога в процесі використання засобів мультимедійних технологій у професійній діяльності розглядалася в працях європейських дослідників С. Френе, Д. Брауна, Б. Брехта, Дж. Шевальє, М. Мартіні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте у зазначених наукових працях недостатньо розглянута проблема розвитку медіакультури та творчості педагога в медійній сфері, а також практично відсутній аспект їхнього розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності розвитку медіакультури вчителів в умовах сучасного інформаційного суспільства, окресленні практичних аспектів процесу розвитку медіакультури педагогів засобами медіаторчості у закладах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний інформаційний медіапростір ставить нові вимоги до професійної підготовки педагога, серед яких вагомими є володіння інформаційно-цифровими технологіями, методиками презентації навчальної інформації, здатність забезпечувати творчо-пошуковий характер навчання, уміння використовувати мультимедійні технології, тобто володіння високим рівнем медіакультури. Реалії інформаційного суспільства не дозволяють медіакультуру розглядати тільки як набір способів обробки інформації за допомогою цифрових засобів. Вона включає в себе компоненти, пов'язані з культурою пізнання, саморозвитку особистості, передачі та формування системи знань, трансляції результатів пізнавальної діяльності суспільству.

З середини ХХ століття, з усвідомленням потреби в нових знаннях та навичках пріоритетним напрямом модернізації освіти стало теоретичне обґрунтування її медіаосвітнього складника, орієнтованого на розширення можливостей для викладання та навчання на різних рівнях освіти шляхом використання сучасних медіазасобів та інформаційно-цифрових технологій.

У 2010 році в Україні була прийнята Концепція впровадження медіаосвіти, яка серед головних завдань визначала сприяння формуванню здатності до медіаторчості для компетентного й здорового самовираження особистості, реалізації її життєвих завдань, розвитку згуртованості, солідарності, покращення якості міжособової комунікації й приязності соціального середовища,

доброзичливості в мережі стосунків, а також якості життя в значущих для особистості спільнотах [6].

У межах медіаосвіти ставляться акценти на творче сприймання медіа та розвиток здатності особистості до створення власної медіапродукції. Медіаосвіта в Україні орієнтована на використання нових способів комунікації, на активне творче сприймання та створення освітніх медіатекстів. Усе це становить медіакультуру – складне структурне утворення, що передбачає ефективну взаємодію з мас-медіа, яка сприяє розвитку знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів. Іншими словами, медіакультура – це процес, результатом якого є нові медіазасоби, медіатехнології та медіапродукція у формі освітніх веб-ресурсів, книжок, періодичних видань, радіо та телепрограм, документальних та художніх фільмів тощо.

Впливаючи на зміст і характер сучасного освітнього простору, медіаторчність виступає одним із головних чинників розвитку медіакультури педагогів, створення освітніх інновацій із застосуванням інформаційно-цифрових технологій. Якщо творчість у широкому розумінні – це створення нового, оригінального продукту, то медіаторчність – створення нового (чи перетворення існуючого) в сфері медіа або за допомогою медіазасобів. Особливо актуальна проблема медіаторчності для України, де глобальні тенденції медіатизації загострюються станом національного медіаландшафту, який знаходиться на стадії становлення, а система медіаосвіти робить свої перші кроки.

Звернувшись до робіт вітчизняних і зарубіжних учених, автор простежив, що поняття «медіа творчість» постійно розширює своє значення. У словнику термінів з медіаосвіти відомий медіапедагог О. Федоров дає таке визначення: «медіаторчність – процес творчої діяльності в медіасфері та її предметні результати, взаємопов'язані процеси проєктивної діяльності та виробництва медіа текстів» [9].

В Україні феномен медіаторчності досліджували науковці Л. Найдьонова та Н. Череповська. У дослідженнях Н. Череповської медіаторчність ототожнюється з ресурсами людини, як системою її внутрішніх можливостей, засобів, її творчого потенціалу, які вона може застосувати у необхідних момент або у повсякденному житті і які спрямовані на перетворення медіа реальності в умовах становлення інформаційного суспільства [11].

Медіаторчність визначається науковцями як феномен зі складною структурою, осмислення якого почалося нещодавно, у результаті розширення освітніх функцій медіа, формування такого напрямку як медіаосвіта, застосування дистанційних форм навчання, активного використання інформаційно-цифрових технологій в освітній практиці.

У контексті досліджуваної проблеми медіаторчність педагога автор буде розглядати як особливу форму творчого пізнання, створення та поєднання електронних мультимедійних продуктів, що супроводжується креативною діяльністю.

Автор вважає доречним зазначити, що значущість медіаторчності у розвитку медіакультури педагога зумовлена, по-перше, необхідністю володіння новими навичками та компетентностями, пов'язаними із застосуванням інформаційно-цифрових технологій, осмисленням ролі медіа та формуванням медіакультури у суб'єктів освіти (учнів, батьків); по-друге, недостатньою вивченістю впливу медіа на освітній простір; по-третє, складністю та багатогранністю явища медіаторчності.

Трансляючи розуміння медіаторчності на систему педагогічної діяльності, слід зауважити, що важливою умовою її розвитку є включення вчителя в процес педагогічної творчості як вміння вибудовувати індивідуальні освітні стратегії, методичні та дидактичні інновації. Творча педагогічна діяльність засобами нових медіа повинна мати неперервний характер. У зв'язку з цим, процес медіаторчності педагога є невід'ємною частиною навчального процесу післядипломної освіти та виражається в усвідомленому сприйнятті, оцінюванні та створенні медіаосвітніх продуктів. Це безперервний процес креативної діяльності протягом усієї педагогічної діяльності вчителя, який визначає ступінь його професійного та творчого розвитку, а також рівень медіакультури. Саме тому медіакультура як суспільний феномен створює нове середовище існування, нову реальність, що дає можливість педагогу бути сучасним, активно діяти в інформаційному освітньому середовищі, використовувати найновітніші досягнення науки та техніки.

Ефективним механізмом розвитку медіакультури та медіаторчності вчителів є заклади післядипломної педагогічної освіти, які скеровують свою роботу на вдосконалення професійної майстерності педагогів відповідно до вимог інформаційного суспільства. Тому розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти автор розглядає як спеціально організований медіаосвітній процес, що здійснюється на основі використання доцільно відібраних форм, методів, засобів навчання.

Одним із шляхів вирішення актуалізованої проблеми є цілеспрямований розвиток медіакультури педагогів через впровадження спецкурсу «Медіакультура вчителя», який передбачає оновлення медіазнань (уявлень, термінів, фактів, які відображають систему мас-медіа), вдосконалення медіавміннь (здійснення медіаосвітньої діяльності на основі медіазнань) та медіанавичок (здійснення медіаосвітньої діяльності на рівні автоматизованих дій) педагогів.

Мета пропонованого курсу на стратегічному рівні вимагає здійснення спеціальної підготовки вчителів, яка полягає у вдосконаленні професійних знань, умінь, навичок, спрямованих на забезпечення державного замовлення. Водночас, оперативна мета визначає скерованість реалізації професійної підготовки у закладах післядипломної педагогічної освіти на розвиток медіакультури вчителів. Учителю для розвитку власної медіакультури та медіаторчності необхідні як загальні, так і спеціальні знання, оскільки сформованість знань тільки окремої групи призводить, як показують висновки науковців та практика, до обмеженості й малопродуктивності певного виду діяльності [5].

Для розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації слід виокремити такі засоби як інформаційно-цифрові технології, веб-освітні ресурси, хмарні технології та інші. Медіаторчність педагога найбільш ефективно виявляється в процесі створення мультимедійних проєктів, власних освітніх ресурсів, інтерактивних вправ, під час виконання творчих завдань (створення флеш презентацій, фотоколажів, відео), що й сприяє розвитку його медіакультури.

Практична спрямованість творчої діяльності вчителя з використанням програмних і технічних комп'ютерних засобів дозволяє формувати такі вміння та якості вчителя XXI століття, як відповідальність і адаптивність, комунікативність, креативність і допитливість, критичне й системне мислення, уміння працювати з інформацією та медіазасобами, міжособистісна взаємодія і співпраця, уміння ставити й вирішувати проблеми, спрямованість на саморозвиток, соціальна відповідальність.

Використання активних та інтерактивних форм і методів навчання на курсах підвищення кваліфікації, в тому числі розробка творчих проєктів, участь у стартапах, майстер-класах, форсайтах, коворкінгах забезпечує реалізацію принципу творчої активності всіх учасників освітньої взаємодії. Корегування професійної діяльності вчителів проходить із урахуванням якісних показників та критеріїв рівня розвитку медіакультури. Це дозволяє ефективно оцінювати зміст досягнутих результатів, прогнозувати нові досягнення; вдосконалювати механізми, які сприяють успішному виконанню різноманітних фахових завдань, виявляти й перевіряти фактори, які перешкоджають розвитку медіакультури; здійснювати аналіз професійної діяльності тощо.

Важливим аспектом медіакультури педагога постає його критичне ставлення до інформації, дотримання етичних норм при використанні медіаресурсів, а також Кодексу про авторське право, захисту інформації та користувачів загальними інформаційними ресурсами, передбачення наслідків некоректної поведінки в інформаційному середовищі [1].

Медіакультура та медіаторчість є потужним ресурсом особистості педагога, забезпечуючи його адаптацію до сучасних умов існування у світі медіареальності інформаційного суспільства; розширення комунікаційних можливостей; можливість самореалізації; збагачення професійного досвіду.

Висновки. Розвиток медіакультури педагогів засобами медіаторчості у закладах післядипломної педагогічної освіти здійснюється шляхом вдосконалення професійних знань, умінь, навичок за допомогою медіаресурсів, оволодіння різними способами та прийомами знаходження, опрацювання, передачі та презентації інформації. Отримані результати свідчать про необхідність подальшого поглибленого теоретико-практичного вивчення змісту розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, професійно-орієнтованої розробки та впровадження форм, методів і засобів підготовки педагогів до здійснення медіаосвітньої діяльності в закладах освіти, урахування при організації курсової підготовки педагогічних працівників перспективних напрямів застосування медіаресурсів у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баловсяк Н.В. До проблеми визначення структури професійної компетентності фахівця. *Професійна та моральна культура в педагогічній системі* : зб. наук. пр. Харків-Луганськ, 2004. С. 6–14.
2. Васянович Г.П. *Педагогічна етика* : Навч.-метод. посіб. Львів, 2005. 343 с.
3. *Візуальна медіакультура*: культурологічний і соціально-психологічний аспекти: URL: http://ito.vspu.net/ENK/2016-2017/syhasn_medd_osvita_34/navch.mat/Lek/lek_1.pdf (дата звернення: 14.11.2019).
4. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи. *Інформаційні технології у педагогічній діяльності* : навч.-метод. посіб. Київ, 2009. 380 с.
5. Колеснікова І.В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : *автореф. ... канд. пед. н.* Житомир, 2018. 20 с.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya (дата звернення: 14.11.2019).
7. Концепція Нової української школи: URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkola-compressed.pdf> (дата звернення: 14.11.2019).
8. Мантуленко В.В. *Образовательные возможности новых медиа*. Самара, 2005. 285 с.
9. Федоров А.В. *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог, 2010. 64 с.
10. Череповська Н.І. Медіаторчість як соціально-психологічний ресурс особистості. Типологія відеосприймання / Збірник наукових праць Інституту психології АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 8. Житомир, 2009. С. 318–325.

МЕТОДИ АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

METHODS OF ANALYSIS OF EDUCATIONAL INFORMATION AS A MEAN FORMATION OF INFORMATION-GNOSTIC SKILLS OF FUTURE OFFICERS

У статті розглядається питання одного з важливих чинників професійної підготовки майбутніх офіцерів – формування інформаційно-гностичних умінь. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування зазначених умінь і навичок курсантів за допомогою методів аналізу інформації. Зокрема, розкривається сутність таких понять як інформаційно-гностичні вміння, методи аналізу інформації. Важливо, щоб військові суб'єкти навчання вміли аналізувати інформацію за змістовою актуальністю, концептуальністю та виявляли авторський підтекст, вимірювали інформацію за критеріями глибини, чіткості, повноти та обґрунтованості тексту. Для того, щоб опрацювати інформацію за поданими критеріями, варто звернути увагу на методи аналізу інформації: контент-аналіз, структурний, сюжетний автобіографічний, ідеологічний / філософський, етичний, культивувальний, семіотичний, ідентифікаційний, герменевтичний, семантичний, аналіз стереотипів. На особливу увагу серед таких заслуговують ідентифікаційний, ідеологічний, герменевтичний та сюжетний. Ідентифікаційний дозволяє декодувати інформацію, виявляти її латентний зміст, засоби маніпулювання інформацією, істинне-хибне; ідеологічний розкриває мікротамакропроцеси в професійних ситуаціях, навколишньому середовищі та сприяє їхньому розумінню; за допомогою герменевтичного методу аналізу осмислюються, інтерпретуються, зіставляються та розуміються образи в історично-культурному контексті; сюжетний метод аналізує логіку авторської концепції тексту.

Методи аналізу інформації добираються згідно змісту предметів та наявних інформаційних ресурсів. Завдання для опрацювання інформації за методами аналізу можна розкласифікувати за критеріями: «інформаційна аудиторія», «мова інформації», «інформаційні репрезентації», «категорія інформації». **Ключові слова:** майбутні офіцери, професійна підготовка, інформаційно-гностичні

вміння, методи аналізу інформації, критерії аналізу.

The article is devoted to one of the urgent problems of professional formation of future officers – the formation of information-agnostic skills. The main focus is on the theoretical and methodological principles of the formation of these cadets through the methods of information analysis. In particular, the essence of such concepts as information-agnostic skills, methods of information analysis is revealed. It is important for military actors to be able to analyze information in terms of content relevance, conceptuality, and to identify the author's implication, to measure information by criteria of depth, clarity, completeness, and validity of the text.

In order to process information according to the given criteria, it is necessary to pay attention to the methods of information analysis: content analysis, structural, narrative autobiographical, ideological / philosophical, ethical, cultural, semiotic, identification, hermeneutic, semantic, stereotype analysis. Of particular note are the following: identification, ideological, hermeneutic and narrative. Identification allows decoding information, revealing its latent content, means of information manipulation, true/false; ideological reveals microprocesses and macroprocesses in professional situations, the environment and facilitates their understanding; using the hermeneutical method of analysis, the images are interpreted, interpreted, compared and understood in a historical and cultural context; the story method analyzes the logic of the author's concept of the text.

Methods of analyzing information are selected according to the content of objects and available information resources. Tasks for processing information can be classified by the criteria: "information audience", "information language", "information representations", "information category".

Key words: future officers, training, information-agnostic skills, methods of information analysis, analysis criteria.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-43>

Конаржевська В.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій

Національної академії

Національної гвардії України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Важливу роль у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів відіграє інформація, яку вони отримують під час навчання. Проте, як показує практичний досвід, опрацювання цих текстів викликає певні труднощі, інколи навіть нерозуміння. Відсутність інформаційно-гностичних умінь і навичок призводить до того, що курсанти не вміють аналізувати інформацію і переносити отримане у фахові, соціальні тощо площини та ситуації. Такий стан речей робить неякісною фахову підготовку майбутніх офіцерів і вказує на актуальність обраної тематики.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Гностичні вміння особистості аналізуються у робо-

тах як вітчизняних, так й зарубіжних науковців. Зокрема цю проблему розглядають дослідники І.М. Богданова, О.І. Бульвінська, С.С. Вітвицька, О.О. Дем'янчук, О.А. Зимовець, С.І. Кисельгоф, Н.В. Кузьміна, Н.В. Мерзлікіна, Б.М. Юськів та інші. Проте, недостатньо розробленим є питання формування інформаційно-гностичних умінь майбутніх офіцерів за допомогою методів аналізу інформації.

Отже **мета** статті полягає в обґрунтуванні сутності методів аналізу інформації та їхніх критеріїв як засобу формування інформаційно-гностичних умінь майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У процесі інформаційно-пошукової діяльності осо-

бистості та здатності переопрацювати інформацію людина звертається до тієї, якою оперує під час формування судження відповідно до конкретної ситуації. При цьому інформація аналізується, синтезується, оцінюється і застосовується, зокрема увага акцентується на характері обраної індивідом стратегії, де можуть проявлятися здатності орієнтуватися в ситуації, діставати базові дані інформації, давати цій інформації адекватну оцінку, діяти відповідно до цієї оцінки, тобто виконувати інформаційно-гностичні операції [5, 6].

Ретельний аналіз науково-педагогічної літератури привів до висновку, що гностичні вміння суб'єктів навчання характеризуються по-різному, наприклад як: якості, вміння, здібності, система знань, умінь тощо [1, 2]. Серед основних характеристик гностичних умінь є здатність переробляти, зберігати та узагальнювати інформацію, виділяти головне і другорядне, логічно мислити, формувати і висловлювати свої думки таке інше. У контексті роботи інформаційно-гностичні вміння розглядаються як набуті досвідом уміння швидко і доцільно аналізувати, розуміти, інтерпретувати інформацію та переносити її у площину професійних ситуацій.

За своєю типологією інформація може бути змістово-фактуальна, яка не вимагає додаткового тлумачення та відображає конкретні події, факти, явища реальної дійсності); змістово-концептуальна, що проявляється в індивідуально-авторському розумінні взаємозв'язків між явищами; змістово-підтекстова, що ґрунтується на асоціативних та конотативних значеннях і уможливорює латентну сутність.

Вимірюється інформація за такими поняттями як глибина (повна або поверхнева, що дозволяє визначити ступінь проникнення в сутність інформації; чіткість (осмислення якостей, зв'язків та відношень певного об'єкту в інформації); повнота (найбільше вилучення змісту обсягу отриманої інформації: не розуміти, частково розуміти, або розуміти в повному обсязі); обґрунтованість (усвідомлення підстав, які зумовлюють упевненість у правильності розуміння) [4].

Для того, щоб аналізувати інформацію за поданими вище критеріями, автор пропонує використовувати методи аналізу інформації. До таких належать контент-аналіз, структурний, сюжетний, автобіографічний, ідеологічний / філософський, етичний, культивативний, семіотичний, ідентифікаційний, герменевтичний, семантичний, аналіз стереотипів [7]. Серед поданих методів на особливу увагу заслуговують ідентифікаційний, ідеологічний, герменевтичний та сюжетний методи.

Ідентифікаційний дозволяє декодувати інформацію, виявляти її латентний зміст, засоби маніпулювання інформацією, істинне-хибне; *ідеологічний* виявляє мікро- та макропроцеси в професійних ситуаціях, навколишньому середовищі та сприяє

їхньому розумінню; за допомогою *герменевтичного* методу аналізу осмислюються, інтерпретуються, зіставляються, розуміються образи в історично-культурному контексті; *сюжетний* метод аналізує логіку авторської концепції тексту. Автор розглядає, як ці методи аналізу можна використовувати на практиці. Метод *ідентифікаційного аналізу* спрямований на формування вмінь розуміти закодовані ті чи інші ідеї або проблеми змісту.

Завдання для опрацювання інформації сформульовані на: «*категорія інформації*» – здатність виявити в інформації маніпулятивні технології, що певним чином впливають на аудиторію; «*мова інформації*» – зробити висновок про види маніпулятивних технологій у поданому тексті, визначити використані форми мови для передачі тієї чи іншої ідеї або значення і як ці форми стають зрозумілими та загальноприйнятими; «*інформаційні репрезентації*» – порівняти декілька точок зору стосовно зображених подій, формулювання висновку про здатність автора інформації штучно створювати псевдоподії; «*інформаційна аудиторія*» – проаналізувати, на яку аудиторію спрямована ця інформація, чиї інтереси представлені тією чи іншою мірою, використані маніпулятивні технології та їх частотність вживання, навести приклади, що чітко показують здатність авторів інформації штучно створювати псевдоподії.

Автором наведено приклади деяких питань до курсантської аудиторії: «*категорія інформації*» – За якими параметрами варто оцінювати політичну, соціальну, моральну, філософську інформацію? «*мова інформації*» – Як в тексті використовуються різні форми мови для передачі ідеї або значення? «*інформаційні репрезентації*» – Як у змісті інформації доведено правдивість подій чи фактів? Чи може бути позиція автора упередженою щодо подій чи фактів? «*інформаційна аудиторія*» – Чому один зміст тексту сприймається як істинний, інший як хибний? Чи впливає інформація на вашу особисту точку зору? Як військова аудиторія розуміє, інтерпретує та оцінює зміст тексту?

За допомогою *ідеологічного* або *філософського* методу аналізу можна оцінювати ідеологічні, філософські аспекти інформаційної сфери, теоретичною базою якої є ідеологічна теорія, що спрямована на вплив суспільної думки.

Автор розглядає завдання за видами аналізу: «*категорія інформації*» – проаналізувати схожі за жанром тексти з метою доказу, що той самий жанр може мати різне тлумачення; «*мова інформації*» – розглянути мовні засоби для визначення їхнього маніпулятивно ідеологічного впливу на аудиторію; «*інформаційні репрезентації*» – порівняти декілька точок зору авторів відносно відомих політичних подій; «*інформаційна аудиторія*» – написати есе на тему «Ідеологічний вплив інформації на сучасну молодь».

Актуальними є такі питання до курсантської аудиторії: «*категорія інформації*» – За якими параметрами необхідно оцінювати текст? Як ідеологічні погляди авторів проявляються в інформації?; «*мова інформації*» – Як у змісті використовуються різні форми мови для передачі ідейних, ідеологічних тощо концепцій?; «*інформаційні репрезентації*» – Що таке цільова аудиторія та як автори тексту намагаються на неї вплинути? Чи може бути ідеологічно ангажована позиція автора інформації? Якщо так, то наведіть приклади; «*інформаційна аудиторія*» – Чи може аудиторія обирати і контролювати інформацію? Як вибір аудиторії впливає на стратегію, стиль і розуміння інформації?

Курсантам також доцільно запропонувати колективні обговорення з метою порівняти та обговорити рецензії професіоналів за певною інформацією, обговорити інформації за допомогою проблемних питань викладача з акцентом на ідеологічний і філософський її аналіз тощо.

Метод *герменевтичного аналізу* інформації впливає як на точку зору автора інформації, так і аудиторії та передбачає пізнання інформації через зіставлення з культурною традицією й дійсністю. На основних етапах герменевтичного аналізу інформації варто виявити епізоди змісту, що максимально демонструють характерні закономірності; проаналізувати логіку мислення авторів інформації; визначити авторську концепцію та обґрунтувати особистісну позицію щодо авторської.

Інформаційно-імітаційні завдання згідно герменевтичного аналізу такі: «*категорія інформації*» – розказати одну і ту ж саму історію або ситуацію з власного життя різними текстовими жанрами; «*мова інформації*» – переказати один і той же текст мовою суспільно-політичного жанру та побутовою мовою; «*інформаційні репрезентації*» – скласти початок або закінчення якої-небудь ситуації, що міститься в інформації, прочитати її та подумати, що в цьому змісті можна змінити, що ні, що можна додати або вилучити; «*інформаційна аудиторія*» – прочитати текст і визначити, для якої аудиторії вона призначена.

Інформаційно-аналітичні завдання для герменевтичного аналізу інформації полягають у наступному: «*категорія інформації*» – скласти тематичну відбірку текстів із газет і журналів за певною темою, ранжувати інформацію за її соціальною значущістю, виділити в змісті інформації сюжетну конструкцію; «*мова інформації*» – проаналізувати слова і словосполучення за певним значенням; «*інформаційні репрезентації*» – порівняти шляхи, засоби, прийоми, за допомогою яких різні типи інформації інтерпретують однакові події, ситуації, проаналізувати текст і визначити різницю між реальними подіями та їх відображенням в інформації; «*інформаційна аудиторія*» – назвати

засоби впливу на аудиторію, проаналізувати конкретні та абстрактні значення в тексті, обґрунтувати тезу відносно того, що люди сприймають інформацію диференційовано (залежно від віку, статі, раси тощо), визначити вплив інформації на суспільство, взаємовідносини між людьми, фаховий розвиток.

Запитання, що формують у курсантів здатність герменевтичного аналізу інформації сформульовані таким чином: «*категорія інформації*» – Які відмінні риси цієї інформації? «*мова інформації*» – Як в інформації використовуються різні форми мови для передачі ідеї або значення? «*інформаційні репрезентації*» – Яким чином інформації можуть загострювати проблеми злочинності, насильства, расизму, тероризму або сприяти їхньому вирішенню? Яка при цьому мораль і політичні цінності? «*інформаційна аудиторія*» – Для якої аудиторії призначений цей текст? Як інформація контактує з аудиторією? Яким чином текстова інформація впливає на формування вашого судження? Що допомагає вам при виборі інформації?

Метод *сюжетного аналізу* переплітається зі структурним, семіотичним та іншими методами опрацювання інформації. До засобів оволодіння такими поняттями як «конфлікт», «фабула», «сюжет», «тема», «композиція» відносимо імітаційні та рольові завдання.

Інформаційно-імітаційні завдання дозволяють майбутнім офіцерам написати оригінальний текст (статтю, інтерв'ю тощо) на заданий сюжет; використати ту саму фабулу тексту, що розрахована на аудиторію різного віку, рівня освіти, соціокультурного середовища тощо; проаналізувати логіку мислення автора сюжету; визначити авторську концепцію і обґрунтувати особистісне ставлення до тієї чи іншої позиції автора тексту.

Евристичні завдання у процесі відтворення сюжетного аналізу направлені на визначення курсантами помилкових і неправильних суджень у тексті, істинних і хибних варіантів авторської концепції інформації. Питання до курсантської аудиторії згідно категорій сформульовано наступним чином: «*категорія інформації*» – Про які культурні зміни в суспільстві йде мова?; «*мова інформації*» – Чи залежать стилістичні особливості тексту від конкретного сюжету?; «*інформаційні репрезентації*» – Яке значення для розуміння інформації має її назва? Які відношення між подіями в змісті тексту?; «*інформаційна аудиторія*» – Які типи сюжетів викликають у масової аудиторії, на вашу думку, труднощі сприйняття?

Висновки. Вищевикладене дозволяє говорити про те, що за допомогою окреслених питань і завдань за різними категоріями методів аналізу інформації курсанти зможуть формувати інформаційно-гностичні вміння, які проявляються у вислов-

ленні особистісних висновків, виявлення джерел інформації, текстових особливостей, непомітних при поверховому аналізі, визначенні механізмів і наслідків впливу інформації на суб'єкта навчання, орієнтуванні в умовах перенасичення різноманітної інформації тощо. Звичайно, проведений аналіз не вирішує всіх проблем у цьому напрямі, подальшого вивчення потребує питання впливу методів аналізу інформації на формування критичності мислення курсантів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авдєєва О.Ю. Гностичні вміння як основа реалізації викладацької та навчальної діяльності в закладі загальної середньої освіти. Режим доступу: URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_87/16.pdf.
2. Вітвицька С.С. Формування гностичних умінь у студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін як педагогічна проблема. Формування виховних умінь майбутніх педагогів : монографія. Житомир : ЖДПІ, 1996. 308 с.
3. Києнко-Романюк Л. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів. Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. 2004. № 4 (14). С. 109–113.
4. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема : Московский психологический журнал № 11. 2005. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml>.
5. Мерзликина Н. Учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Мерзликина. М., 2007. 24 с.
6. Новичков В.Е. Прогнозный анализ и интерпретация информации – методологическая основа деятельности государственного служащего (уголовно-политический аспект) : тез. выст. первой Междун. науч.-практ. конф. [«Государственная и муниципальная служба: состояние, проблемы и перспективы реформирования»]. Курск, 2003. С. 110–113.
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
8. Юськів Б.М. Контент-аналіз. Історія розвитку і світовий досвід : Монографія. Рівне : «Перспектива», 2006. 203 с.

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 забезпечить 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 18

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,89. Ум.-друк. арк. 24,18.
Підписано до друку 31.10.2019. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.