ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 71

ГЕЛЬВЕТИКА
ВИДАВНИЧИЙ ДІМ

УДК 37.013(006)
Н 34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 *(педагогічні науки)*

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 2 від 26 вересня 2019 р.)

Редакційна рада:

В. П. Андрущенко – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова *(голова Редакційної ради);*
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор *(заступник голови Редакційної ради);*
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
І. В. Гевко – доктор педагогічних наук, професор;
О. П. Кивлюк – кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, професор;
І. О. Луценко – доктор педагогічних наук, професор;
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор *(головний редактор);*
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
Ірена Мудрецька – доктор педагогічних наук, професор (Опольський ун-т, Республіка Польща);
Н. М. Рідей – доктор педагогічних наук, професор;
Л. В. Савенкова – кандидат педагогічних наук, доцент;
І. М. Смирнова – доктор педагогічних наук, доцент;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, доцент;
Фабіан Андрушкевич – доктор педагогічних наук, професор (Опольський ун-т, Республіка Польща);
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор.
С. М. Яшанов – доктор педагогічних наук, професор.

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС** НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* – Випуск 71 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. – 306 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

© Автори статей, 2019
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2019

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 71

HELVETICA
PUBLISHING HOUSE

UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 *(pedagogical sciences)*

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348ПР dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 2 dated September 26, 2019)

Editorial council:

V. P. Andrushchenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU, *(Head of Editorial Council);*
V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
R. M. Vernydub – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
V. B. Yevtukh – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
I. I. Drobot – Doctor of Historical Sciences, Professor;
M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
A. A. Zernetska – Doctor of Philological Sciences, Professor;
L. I. Matsko – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
O. S. Padalka – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
V. M. Syniov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
H. M. Torbin – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor *(Deputy Head of Editorial Council);*
M. I. Shut – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

V. V. Borysov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
I. V. Hevko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
O. P. Kyvliuk – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy Sciences, Professor;
I. O. Lutsenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. L. Makarenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Executive editor);
M. M. Marusynets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Irena Mudrecka – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland);
N. M. Ridey – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. V. Savenkova – *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;*
I. M. Smyrnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
V. M. Slabko – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Fabian Andrushkevych – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland);
O. P. Khyzhna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.
O. P. Khyzhna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS** NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* – Issue 71 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2019. – 306 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

© Authors of articles, 2019
© Editorial Board and Editorial Council, 2019

ISSN 2311-5491

УДК 37.022:[378.147:502.2:373.3]
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.01

Бальоха А. С.

ЗАСОБИ ТРИСУБ'ЄКТНОЇ ДИДАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах реформування та євроінтеграції заклади вищої освіти зацікавлені в якісній підготовці своїх випускників, у створенні інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, що забезпечує вирішення освітніх, навчально-дослідних та інших завдань на рівні сучасних вимог, а також у здійсненні системного впровадження інформаційних технологій у всі види й форми організації освітнього процесу. Модернізація початкової освіти в Україні, а саме затвердження нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти та нових програм, розроблення, експертиза та затвердження нових підручників для початкової школи, закономірно викликала зміни, пов'язані з підвищенням якості підготовки майбутніх учителів початкової школи на педагогічних факультетах до ефективної реалізації освітніх потреб суспільства. Зокрема, актуальності набуває природознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи, який зможе на високому рівні формувати природничу компетентність молодших школярів.

Вищевказані умови ставлять перед ЗВО потребу в переході освітньої системи від суб'єкт-суб'єктних відносин (викладач і студент – рівноправні учасники навчання) до трисуб'єктної дидактики (викладач – студент – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище). Тому на базі педагогічного факультету Херсонського державного університету розроблено веб-сайт «Web-мультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу», який сприяє більш ефективному формуванню природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У статті розглядаються педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Розкрито структуру електронного продукту, можливості та перспективи використання веб-сайту у професійній підготовці здобувачів освіти, що впливає на розвиток професійних та особистісних якостей студентів, забезпечує результативність освітньо-виховного процесу закладу вищої освіти у формуванні їхньої природознавчої компетентності.

Ключові слова: *система освіти, вища освіта, заклад вищої освіти, трисуб'єктна дидактика, компетентнісний підхід, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, природознавча компетентність, майбутній вчитель початкових класів, веб-сайт.*

Сутність та передумову трансформацій української системи освіти, зокрема вищої освіти, становить масштабність та глибина застосування інформаційних технологій. Очевидним фактом у цих умовах є дослідницький інтерес учених до таких явищ, як «відкрита» освіта, її віртуалізація, інноваційний характер освіти в інформаційному суспільстві тощо. Такі підходи дають підстави стверджувати те, що в інформаційному суспільстві освіта є важливим елементом загальної стратегії розвитку, оскільки вона детермінує економічне зростання держави, інноваційні процеси та формує стабільний соціальний статус людини [1]. Якісні зрушення в засобах отримання інформації змінюють освітню практику, характер взаємодії її суб'єктів. Соціально-економічні трансформації, процеси глобалізації, інтеграції та демократизації суспільства, підвищення ролі інформації і знання способів її обробки висувають принципово нові вимоги до підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Метою статті є розгляд педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Сьогодні спостерігається стала залежність між ефективною діяльністю науково-педагогічних працівників та рівнем їхньої професійної компетентності, що здебільшого визначається не обсягом засвоєного змісту знань, які швидко змінюються, а рівнем розвитку мислення, вмінням самостійно навчатися впродовж життя, здійснювати самоконтроль діяльності, безперервно самовдосконалюватися та вміти швидко адаптуватися в нових умовах, незалежно від запитів суспільства. Разом із тим посилюється невідповідність між вагомістю діяльності вчителів початкової школи, необхідністю покращення їх підготовки до навчально-педагогічної діяльності та реальним станом її інформаційно-технологічного забезпечення в умовах закладів вищої освіти (далі – ЗВО), про що свідчить недостатній рівень знань, навичок і умінь частини випускників у роботі з комп'ютерними програмами, у здійсненні інформаційно-аналітичної діяльності. Підготувати творчого вмотивованого вчителя початкової школи, спроможного використовувати новітні досягнення інформатики, педагогіки, психології, управління та інших галузей наук у процесі реалізації освітніх потреб та вимог, сформувати в нього вміння професійно здійснювати інформаційний супровід своєї діяльності та з їх допомогою підвищувати ефективність навчально-виховного процесу – це головне завдання системи вищої освіти. Передумови вирішення цього завдання закладено тривалим пошуком педагогічним співтовариством інноваційних форм, методів і засобів його забезпечення [1, с. 45].

Відповідно, Нова українська школа не може відбутися без учителя, який володіє сучасними методами викладання, вміє спілкуватися із сучасним поколінням молоді, що краще за дорослих опановують інформаційні технології. Тому реформи насамперед повинні торкнутися якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителя початкової школи, з якого починається формування особистості, її громадянської позиції та професійної якості [2, с. 38–39].

Інформатизація та комп'ютеризація суспільства передбачає формування у сучасного вчителя початкової школи високої інформаційної культури, вміння володіти прийомами самостійного пошуку, збору й продукування інформації, використовувати засоби ІКТ у навчальному процесі початкової школи, керувати інформаційними потоками й ефективно їх обробляти, ефективно користуватися інтернет-ресурсами для своєї професійної діяльності. Цього можна досягти, на наш погляд, шляхом переходу освітньої системи педагогічного ЗВО від традиційних суб'єктно-суб'єктних відносин до трисуб'єктних відносин [3].

На думку О. Співаковського та Л. Петухової, сучасна модель трисуб'єктних відносин передбачає введення в традиційну суб'єкт-суб'єктну модель, яка представляє собою взаємозв'язок викладача і студента, третього суб'єкта – інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. З'являється нова система відносин «викладач – студент – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище», де кожен із компонентів є активним рівноцінним суб'єктом навчального процесу [2, с. 34–35].

Третій суб'єкт – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище – розглядається як організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між студентом, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності студентів за умови наповнення окремих компонентів середовища предметним змістом певного навчального курсу. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище спрямоване на реалізацію вимог сучасної освіти, зокрема, це середовище надає доступ до ресурсів у будь-який зручний час; володіє зручним, гнучким інтелектуальним сервісом, допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання; дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні у часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією між ними тощо [2, с. 43].

Актуальність та доцільність дослідження проблеми інформаційно-технологічного забезпечення підготовки сучасного вчителя зумовлені необхідністю подолання суперечностей: між соціальним замовленням на високоосвічених і компетентних учителів та недостатньою розробленістю підходів та педагогічних технологій формування їхньої професійної компетентності; між соціальним замовленням сучасного інформаційного суспільства щодо впровадження в освітній процес дистанційного навчання та недостатнім рівнем розробленості інформаційно-технологічного забезпечення процесу навчання майбутніх педагогів; між потребою в упровадженні нових інноваційних педагогічних технологій в освітній простір закладів вищої освіти та фактичним рівнем готовності викладачів до їх використання; між нагальною потребою суспільства в учителях, які володіють інноваційними педагогічними технологіями й ефективно використовують їх у процесі реалізації освітніх вимог, та реальним станом і характером підготовки майбутніх фахівців; між необхідністю впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку вчителів і недостатнім інформаційно-технологічним забезпеченням його реалізації [1, с. 7].

Фахова діяльність учителя початкової школи є багатоаспектною, тому вимагає компетентного спеціаліста, здатного ефективно вирішувати завдання початкової школи. У цьому контексті важливого значення набуває проблема підготовки вчителя початкової школи до формування в учнів природознавчої компетентності. Майбутньому вчителеві початкової школи необхідно здобути високий рівень знань із природничої освіти, яка допомагає глибоко пізнати і зрозуміти світ, що нас оточує, сформувати ключові життєві позиції та бачення місця людини в природі, підвищує необхідність у самоосвіті та професійне зростання [3, с. 62].

Саме тому для організації дослідно-експериментальної роботи з формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи нами був розроблений website (далі – веб-сайт) «Web-мультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу».

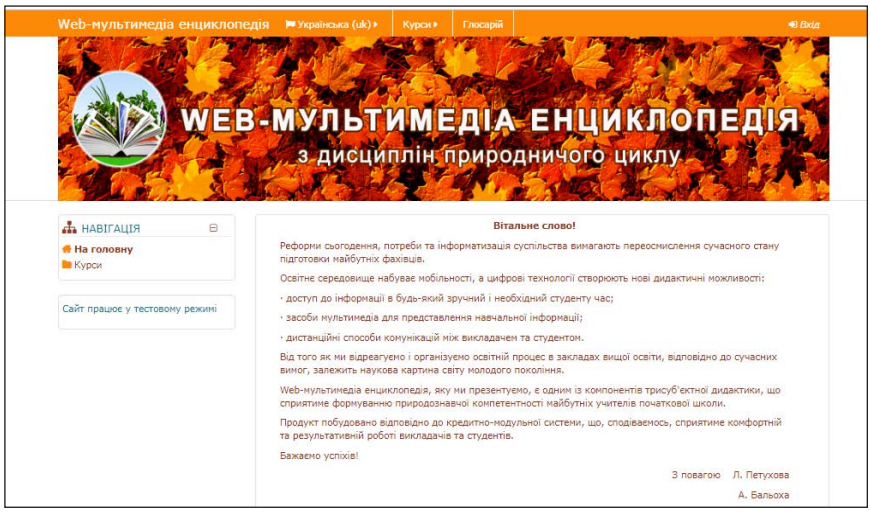


Рис. 1. Вітальна сторінка Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу

Даний електронний продукт активно використовується на педагогічному факультеті Херсонського державного університету здобувачами ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта під час вивчення дисциплін природничого циклу. Ініціатором створення вебсайту виступила професор Л. Петухова, яка є розробником та автором Web-мультимедіа енциклопедії «Історія педагогіки» для оптимізації процесу формування професійних компетентностей майбутніх учителів.

Доступ до Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін при-

родничого циклу розміщено на сайті Херсонського державного університету. Для цього необхідно виконати такий алгоритм:

1. Зайти на головну сторінку сайту Херсонського державного університету за адресою www.kspu.edu.

У рядку меню вибрати розділ «Проєкти», у списку знайти підрозділ «Внутрішні проєкти». Серед запропонованих проєктів обрати «Веб-мультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу».

Розглянемо можливості Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу для забезпечення ефективності формування у здобувачів природознавчої компетентності (рис. 1).

Веб-сайт містить навчально-методичні розробки до шести навчальних дисциплін природничого циклу, які спрямовані на підготовку майбутніх фахівців до реалізації природничої, громадянської та історичної, соціальної та здоров’язбережувальної освітніх галузей у початковій школі, а також навчальної (природничої) практики, яка проходить на першому курсі навчання здобувачів.

На прикладі дисципліни «Екологія» (вивчається на І курсі) більш детально розглянемо архітектуру веб-сайту. Складовими частинами означеного продукту є такі рубрики:

– «Робоча програма» включає в себе мету і завдання дисципліни, програму та структуру навчальної дисципліни;
– «Лекційний модуль» містить перелік тем із планами лекційних занять, що дозволяє здобувачеві ознайомитися завчасно зі змістом теми та, за необхідності, сформулювати питання, які доречно обговорити на занятті з лектором. Плани лекцій, практичних робіт, тестів можуть бути розміщені як за допомогою базових елементів системи, так і додаванням файлів будь-якого формату (*.doc, *.docx, *.ppt, *.pdf, *.gif, *.jpg);
– «Практичний модуль» містить плани практичних занять і методичні рекомендації до кожного з них, що дозволяє студенту чітко вибудувати алгоритм вивчення теми та підготовки до заняття;
– «Мультимедіа галерея» сприяє ознайомленню здобувачів з ученими-екологами, про діяльність та досягнення яких вони мають знати, інформація подається дуже стисло, що активізує пізнавальний інтерес студентів та мотивує їх до додаткового пошуку інформації та глибшого вивчення теми;
– «Фотогалерея» містить у собі зображення до практичних занять з метою аналізу видів взаємовідносин у природі, які здобувач має визначити;
– «Відеотека» передбачає накопичення відеороликів чи сюжетів до тем курсу, які здобувач може переглянути самостійно чи в авдиторії;
– «Презентації» передбачає використання матеріалів як доповнення до лекцій;
– «Екзаменаційний мінімум» містить перелік питань до заліку чи екзамену;
– «Тестовий контроль» дозволяє здобувачеві проходити тестування безпосередньо на сайті, після чого він може отримати результат з повним аналізом помилок.

На навігаційній панелі веб-сайту розміщений «Глосарій», який містить поняття до всіх курсів, що сприяє швидкому доступу та вивченню відповідних понять.

Особливої уваги заслуговує «Журнал оцінок», розміщений на навігаційній панелі курсу. Це основний журнал, в якому зібрані всі бали в таблиці за весь курс. Тому здобувачі мають можливість контролювати власну успішність. «Журнал оцінок» містить бали за завдання, вікторини, тестові завдання та інші види робіт (заходів), що оцінюються. Оскільки оцінювання відповідає системі ECTS, це мотивує студента працювати на кожному занятті.

У журналі оцінок передбачені підсумкові поля, що містять сумарний бал за певні категорії навчальної діяльності. Кожному студенту в журналі доступні лише його власні показники успішності.

Викладач має змогу відсортувати список студентів у журналі оцінок за алфавітом, за їхнім ім’ям чи за прізвищем. Відповідно, ім’я чи прізвище здобувача у колонці «Ім’я/Прізвище» є посиланням, натиснувши на яке, будуть відображатися відомості про нього з можливістю їх редагування (рис. 2).

			Змістовий модуль I	Змістовий модуль II
Ім'я / Прізвище		Електронна пошта	Змістовий модуль I заг...	Практичне завдання 1
Karina Bezmenova		mis.kerry0.0@gmail.com	0,00	-
Alina Sanina		alinasanina00@gmail.com	79,25	-
Olena Savchuk		lenasavchuk049@gmail.com	15,00	-
Таїсія Єльник		elniktaisi@gmail.com	79,25	-
Олена Ізмайлова		lenaaugust8@gmail.com	80,50	-

Рис. 2. Журнал оцінок з курсу «Екологія» Web-мультимедіа енциклопедії з дисциплін природничого циклу

Слід відмітити, що система має три рівні персоніфікованого доступу до ресурсів сайту: студент, викладач, адміністратор. Рівні доступу відрізняються пунктами Меню сайту. Відповідно, права на роботу з розділом «Журнал оцінок» є лише у викладача. У свою чергу адміністратор має право редагувати змістове наповнення ресурсу, надавати технічну підтримку користувачам.

Завдяки тому, що доступ до сайту здійснюється через Інтернет або інші мережі, здобувачі набувають мобільності та свободи щодо місця та часу роботи з веб-сайтом, можуть рухатися по матеріалах курсів у власному темпі.

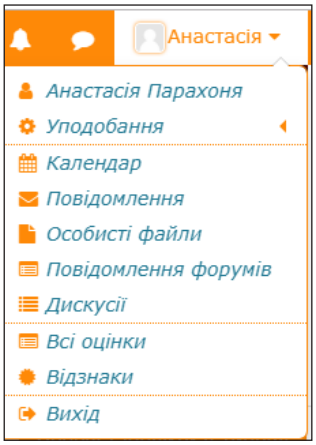


Рис. 3. Інформаційне вікно учасника веб-сайту

Унікальність нашого веб-сайту полягає і в тому, що на форумі можна проводити обговорення по групах, оцінювати повідомлення, прикріплювати до них файли будь-яких форматів. В особистих повідомленнях і коментарях – обговорювати конкретну проблему з викладачем особисто. У чаті обговорення відбувається в режимі реального часу.

Після реєстрації у системі інформацію про себе студент може переглянути у правій частині верхньої панелі Меню (Рис. 3). Інформаційна сторінка користувача містить усі данні про нього.

Здобувач може налаштувати власний обліковий запис, блоги та відзнаки за бажанням у вкладці «Уподобання».

Інструмент календаря допомагає стежити за своїм академічним календарем, строками виконання курсів, зборами груп та іншими особистими подіями, які створюють викладачі курсів. Є можливість створення своїх подій власноруч.

Користувач може обмінюватися повідомленнями в межах певної групи, надсилати особисті повідомлення іншим користувачам та зберігати чорнові повідомлення, примітки.

У вкладці «Особисті файли» студент може зберігати файли для особистого користування.

Висновки. Отже, основними перевагами використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи є:

– можливість здобувача визначати власний темп і рівень виконуваних завдань;
– здатність інтегрування логічного та образного способів засвоєння інформації;
– активізація пізнавальної діяльності здобувачів за рахунок залучення студентів до виконання творчих видів робіт;
– інтерактивна взаємодія (у разі дистанційного навчання);
– гнучкість та інтеграція різних типів мультимедійної навчальної інформації.

Оскільки можливості навчальної платформи «Moodle 3.6.2+», на базі якої розроблено Web-мультимедіа енциклопедію з дисциплін природничого циклу, нами вивчено недосконало, у своєму науковому дослідженні ми продовжуватимемо вивчати переваги та перспективи використання веб-сайту в процесі формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Використана література:

1. Підготовка сучасного вчителя : інформаційно-технологічне забезпечення : монографія / за ред. О. І. Огієнко. Кіровоград, 2013. 224 с.
2. Новая дидактика: от субъект-субъектных – к трисубъектным отношениям : учебное пособие / А. В. Спиваковский ; под ред. А. В. Спиваковского. Херсон, 2016. 276 с.
3. Петухова Л. Є., Бальоха А. С. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (39). Issue 79. Pp. 60–64 (ukr).

References:

1. Ohiienko, O. I., Kaliuzhna, T. H., Kraselniuk, Y. S., & Milto, L.O. (2013). *Pidhotovka suchasnoho vchitelia: informatsiino-tekhnolohichne zabezpechennia: monohrafiia [Modern teacher training: IT support]*. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
2. Spivakovskii, A.V., Petukhova, L.E., Kravtsov, G.M., Voropai, N.A., & Kotkova, V.V. (2016). *Novaia didaktika: ot subekt-subektnyh – k trisubektnym otnosheniiam [New didactics: from subject-subjective to trisubject relations]*. Herson: Ailant [in Ukrainian].
3. Petukhova, L.E., & Balokha, A.S. (2016) Informatsiino-komunikatsiine pedahohichne seredovyshche v konteksti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Information and communication pedagogical environment in the context of vocational training of future primary school teachers]. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology* (IV (39)), (pp. 60–64). Issue [in Hungary].

Balokha A. S. Means of three-subject didactics in the process of formation of future elementary school teacher natural competence

In the context of reform and European integration, the universities are interested in the qualitative training of their graduates, of producing information and communication pedagogical spere that deals with educational, training and research and other tasks at the level of modern requirements, and also in the implementation of information technology to all kinds and forms of organization of educational process. The modernization of elementary education in Ukraine includes the adoption of a new version of the State standard of general elementary education and new programs, development, evaluation and adoption of new textbooks for elementary schools. These factors have changed with improving the quality of training the future elementary school teachers of pedagogical faculties. In particular, the future natural competence of the future elementary school teacher, who will be able to form a high level of natural competence of schoolchilren, becomes relevant.

Therefore there is a need for transferring the educational system from subject-subject relations (teacher and student are equal training participants) to three - subject didactics (teacher – student – information and communication pedagogical spere). That is why the web-site «Multimedia Encyclopedia of Natural Sciences» was developed at the Kherson State University Pedagogical Faculty.

The article deals with the pedagogical conditions of training of future primary school teachers for the formation of subject natural competence of scoolchilren. The structure of electronic product, opportunities and outlook for using the website in the professional training of the students is revealed.

Key words: *system of education, higher education, universities, three-subject didactics, competence approach, information and communication educational sphere, natural competence, future elementary school teacher, website.*

УДК 373.5:091.33:811.112.2(477)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.02

Бейліс Н. В.

ФЕНОМЕН НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ВИМІРАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ПОТРЕБ СУСПІЛЬСТВА

Робиться акцент на тому, що одним із важливих векторів розвитку сучасної освіти є вивчення учнями іноземних мов як необхідної умови входження України у європейський і світовий освітній простір; розглянуто питання феномена німецькомовної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл України у вимірах культурологічних потреб суспільства.

Особлива увага приділяється німецькомовній компетентності учнів, оскільки на сучасному етапі розвитку іншомовної освіти головним спрямуванням навчання є не просто мова, а насамперед іншомовна культура, то об’єктивною потребою німецькомовної освіти в загальноосвітній школі є пошук ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу та визначення раціональних складників змісту навчання німецької мови та його структури.

Крім цього, провідним аспектом наукового дискурсу в наш час у контексті входження України в загальноєвропейський освітній простір вивчення знань про різні європейські культури має надзвичайно велике значення. Одним із головних завдань з німецькомовної освіти учнів є формування у них високого рівня німецькомовної компетенції для розширення можливостей подальшої інтеграції українськомовного освітнього простору в загальноєвропейський на принципах гуманізму і дружби народів.

Розглядаючи сьогодні питання спілкування, освітніх обмінів та бізнес-зв’язків представників України та німецькомовних країн у сучасному глобалізованому світі, особливо важливою постає проблема міжкультурної комунікації в різноманітних сферах життя з опертям на знання українських випускників шкіл німецькомовної культури.

У сучасних умовах рівень оволодіння учнями німецькомовною компетенцією у навчальному процесі вимагає підвищення, оскільки можна стверджувати, що учні загальноосвітніх шкіл не готові поділяти цінності іншомовної культури та презентувати свою національну культуру в процесі міжкультурній комунікації. Тому доведено важливість підвищення оволодіння учнями німецькомовними знаннями та постійного залучення їх до предметного світу іншомовних цінностей, трансформація яких забезпечує їх особистісний розвиток.

Ключові слова: *загальноосвітня школа, німецькомовна компетенція, німецька мова, німецькомовна освіта, якість знань учнів з німецької мови.*

У сучасній українській загальноосвітній школі навчальна дисципліна «німецька мова» присутня в освітньому процесі, але можемо стверджувати, що її значний культурний, освітній та виховний потенціал у загальноосвітній школі реалізується недостатньо.

Актуальність теми можна обґрунтувати великим попитом сьогодення на володіння іноземними мовами, тому оволодіння українськими учнями німецькомовною компетентністю має великий потенціал для використання німецькомовного знання в сучасному суспільстві. Питання підвищення рівня володіння учнями іншомовною компетенцією у навчальному процесі відносяться сьогодні до актуальних проблем іншомовної освіти загальноосвітньої школи.

Стаття являє собою огляд можливостей оволодіння учнями німецькомовною компетентністю в загальноосвітніх школах України.

Проблемі іншомовної компетентності присвячена значна кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Н. Басай, Л. Биркун, Є. Верещагіна, І. Зимньої, Л. Калініної, Т. Камянової, В. Костомарова, С. Ніколаєвої, Є. Пассова, С. Тер-Мінасової, Л. Щерби та інших.

Аналіз психологічної, педагогічної і методичної літератури дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх випускників загальноосвітньої школи зі сформованою іншомовною компетентністю розглядається багатьма дослідниками як невід’ємний складник загальної середньої освіти, що ґрунтується на глибоких знаннях іншомовних дисциплін. В основному під таким кутом зору розглядається компетентність у працях І. Ісаєва, І. Зязюна, О. Ломакіна, В. Нестерова, І. Підласого, В. Сластьоніна, В. Ягупова та ін. У науково-педагогічних роботах аргументуються визначення сутності поняття, які пов’язуються всіма дослідниками, незважаючи на розбіжності в дефініціях, із кінцевими результатами, що чітко фіксуються і вимірюються [2, с. 73].

Проте визначення феномена німецькомовної компетентності учнів та процес формування її на уроках німецької мови в загальноосвітніх закладах України ще не стало предметом цілісного педагогічного дослідження, а тому цей аспект потребує більшої уваги та обґрунтовує тему для розгляду.

Мета статті – визначити феномен німецькомовної компетентності учнів та охарактеризувати процес її формування на уроках німецької мови в загальноосвітніх школах України.

Сучасний розвиток суспільства, різнобічні економічні, соціально-політичні та культурні зв’язки нашої країни з країнами світу суттєво вплинули на процес навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України [1, с 97]. Це у свою чергу передбачає формування особистості засобами конкретної навчальної дисципліни, в нашому випадку – німецької мови.

Проаналізувавши наукову та психолого-педагогічну літературу, плануємо розглянути сутність основного поняття іншомовної компетентності та виділити її основні змістовно-теоретичні аспекти в контексті оволодіння учнями німецькою мовою.

Компетентність (лат. competentia, від competo – взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – гарна обізнаність у чому-небудь, знання, досвід; знання і досвід у тій чи іншій галузі; поінформованість, обізнаність, авторитетність [3, с. 87]. У психолого-педагогічній літературі компетентність розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності й забезпечує досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як структура знань і вмінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її вдосконалення [4, с. 57].

У педагогічній літературі немає одностайності у визначенні поняття «компетентність». Розглядаючи поняття німецькомовної компетентності, пропонуємо визначення даного поняття.

Німецькомовна компетентність – це інтегральне поняття, здатність особистості учня опановувати і застосовувати в житті й освітньому процесі цінності німецькомовної культури, готовність до моделювання і розв'язання ситуацій, значущих для власного розвитку як суб'єкта навчання і самоосвіти, здатність здійснювати науковий пошук значущих особливостей для ведення діалогу культур, а також здатність оцінювати та застосовувати свої результати на практиці.

Технологічний складник формування німецькомовної компетентності учнів загальноосвітніх закладів передбачає визначення її структурних компонентів. Ми, розглядаючи поняття німецькомовної компетентності, виокремили п'ять взаємопов'язаних складників в її змісті:

1. Ціннісно-самомотиваційна компетентність (забезпечення спрямованості особистості на цінності німецької культури) – це здатність учня до самоформування мотивів, цілей і установок на опанування цінностей німецької культури, яка будується на результатах емоційного переживання і осмислення ним потреб у загальнокультурному розвитку і реалізації пізнавальних й інших інтересів.

2. Німецькознавча компетентність учня – це його здатність опановувати і застосовувати в житті й освітньому процесі цінності культури німецькомовного народу, його традиції, звичаї, менталітет, історію та історичну пам'ять, а також готовність на основі сукупності відомостей про країнознавчі аспекти країни, де розмовляють німецькою, і де вона є державною мовою, до моделювання і розв'язання ситуацій, значущих для власного розвитку як суб'єкта навчання і самоосвіти та організації країнознавчої діяльності у власному регіоні. Країнознавча компетенція реалізується через використання національного компонента в діалозі української та німецькомовної культур: навчання німецької мови прямо пов'язано з інтегрованим вивченням культури німецького народу, а вивчення його культури краще засвоюється саме через навчання німецькій мові.

3. Соціолінгвістична компетентність – це цілісний комплекс умінь: розуміти та застосовувати на практиці різні граматичні форми німецької мови (включаючи словниковий запас, правила правопису, словотворення); продукувати висловлювання у різних соціолінгвістичних контекстах іншомовної комунікації для виконання окремих комунікативних функцій у реальних умовах (зачин розмов, відповіді на питання, повідомлення, опис, запит інформації, аж до театру, пісні, фольклору тощо), а також потенційна здатність до мовленнєвої здогадки, тобто можливість за контекстом зрозуміти нові, невивчені раніше висловлювання, щоб триматися на рівні повного розуміння з німецькомовним комунікантом;

4. Дослідницька компетентність – здатність учня здійснювати науковий пошук значущих для ведення діалогу культур тих цінностей етнокультури німецького народу, вивчення яких не передбачено навчальною програмою, оцінювати та застосовувати його результати на практиці.

5. Стратегічно-комунікаційна компетентність – це здатність до ефективного спілкування в німецькомовному середовищі на основі знання власних комунікативних можливостей, цілей щодо їх розширення і, як результат, оптимально обраної стратегії дискурсу адекватного і гуманного використання при цьому вербальних і невербальних засобів спілкування у стандартних і нестандартних ситуаціях.

Отже, ми розглядаємо німецькомовну компетентність як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення, і яка має свою складну структуру.

Багато науковців досліджували процес формування іншомовної комунікативної компетентності, а також по-різному виділяли його компоненти. Спираючись на численні наукові дослідження в системі середньої освіти України та результати власного досвіду, доходимо думки, що на процес формування німецькомовної компетентності впливають такі чинники:

− ціннісно-мотиваційний – покликаний виявити зацікавленість учнів до німецької мови, стимулює навчальну діяльність. Особлива роль йому відводиться на першому році вивчення німецької мови, коли формується ставлення до неї як необхідності для міжкультурного спілкування;

− ціннісно-когнітивний компонент забезпечує учнів лінгвістичними й загальними знаннями про значення, форми та функції німецькомовних одиниць та уміннями і навичками, які необхідні для продуктивної мовленнєвої діяльності в умовах іншомовного середовища. Але головне – це здатність адаптувати навчальну інформацію до умов реальних ситуацій. Когнітивний компонент становить собою всю систему знань, засвоєних у процесі навчання німецької мови;

− афективно-регуляційний компонент − передбачає формування в учнів досвіду демонструвати своє ставлення до об'єктів спілкування, зокрема використовувати мовленнєві зразки, які навчають висловлювати свої почуття, переживання, емоції тощо;

– оцінно-рефлексивний компонент дозволяє давати власну оцінку собі та іншим учасникам спілкування, а також результатам їхньої діяльності тощо. Сюди необхідно віднести вміння брати на себе відповідальність за усунення можливого міжкультурного непорозуміння, вміння проявляти тактовність та вміння ставити себе на місце інших учасників спілкування. Рефлексія забезпечується через уміння побачити суперечливість або причину невідповідності розвитку власної думки та дає можливість пошуку шляхів до вдосконалення своїх навчальних досягнень;

– операційно-діяльнісний – спрямовує навчальну діяльність учнів, передбачає діяльність у спілкуванні, коли здобуті теоретичні знання активно застосовують у практичній комунікативній діяльності через моделювання різноманітних можливих реальних ситуацій спілкування.

Суть навчання німецької мови полягає в досягненні школярами такого рівня німецькомовної компетентності, який був би достатнім для здійснення спілкування німецькою мовою в усіх її видах: у говорінні (монологічному та діалогічному мовленні), в аудіюванні, в читанні та писемному мовленні для використання німецької мови під час здійснення різного роду комунікативних ситуацій, організованих в атмосфері колективного спілкування в класі в умовах школи чи поза її межами.

У новій програмі середньої школи німецька мова вивчається як друга іноземна та вводиться в п'ятому класі в об'ємі три години на тиждень упродовж усього періоду вивчення. Але адміністрації шкіл далеко не завжди дотримуються такої кількості годин, як правило, відводиться лише дві години на тиждень. Учителі німецької мови вимушені ущільнювати обсяг матеріалу, що насамперед позначається на якості знань учнів. І лише невелика частина спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов ще в 2-му класі починає вивчення цього предмету та відводить на це три години на тиждень.

Отже, німецькомовна компетентність – це комплекс мовленнєвих знань, умінь, навичок, які виступають у взаємодії, якими володіє особистість, і які дозволяють успішно використовувати німецьку мову для ефективної міжмовної, міжкультурної та міжособистісної комунікації.

Висновки. Можемо стверджувати, що формування німецькомовної компетентності в учнів загальноосвітньої школи на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як необхідну складову частину іншомовної підготовки учнів.

Основне завдання німецькомовної освіти в школі можна вбачати в тому, щоб готувати майбутніх випускників до реальної мовленнєвої комунікації в реальних умовах спілкування. Важливо максимально наблизити навчальну мовленнєву діяльність учнів до реального спілкування через розширення предметності процесу комунікації (тема, подія, постановка проблеми, вчинок тощо), через моделювання можливих реальних ситуацій спілкування і, відповідно, забезпечити використання мовленнєвих дій, умовно-мовленнєвих вправ у мовленнєвій практиці.

Потенціал дисципліни «німецька мова» використовується недостатньо, підтвердженням цього є досить слабкий рівень володіння німецькомовними знаннями більшістю школярів, що має очевидні причини, які полягають, зокрема, в недостатньому науково-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу навчальної дисципліни «німецька мова», неналежному створенню психолого-педагогічних умов для вивчення німецької мови в загальноосвітніх закладах України тощо.

Можемо стверджувати, що провідною метою вивчення німецької мови учнями загальноосвітніх шкіл стає німецькомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання німецької мови як доступного засобу міжкультурного спілкування.

Із зазначеного контексту окреслюється важлива пропозиція щодо постійного залучення учнів на уроках німецької мови до предметного світу цінностей німецькомовної культури, трансформація яких забезпечує їхній постійний особистісний розвиток. Це необхідно тому, що формування у випускника загальноосвітньої школи німецькомовної компетентності дозволить здійснювати на основі набутих знань, умінь і навичок міжкультурну комунікацію німецькою мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності та надасть можливість діяти в реальних ситуаціях у полікультурному суспільстві в умовах міжнародної мобільності та інтеграції України в загальноєвропейський освітній і культурний простір.

Використана література:

1. Дудик Н., Зевченко Т. Характерні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи* : матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 287 с. С. 97.
2. Морозова Т. Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.* ; НМЦ ВО МОН України. Київ, 2005. Вип. 46: Болонський процес в Україні. Ч. 2. С. 73–79.
3. Словник іншомовних слів / уклад.: Л. О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 136 с.
4. Татаренко А. Б. Компетентність – вимога сучасності. *Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис.* 1996. № 1. С. 57–64.

References:

1. Dudyk, N. & Zevchenko, T. (2014). *Kharakterni osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii v uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Characteristic peculiarities of formation of foreign language communicative competence in pupils of general educational institutions]. Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia: «Suchasna inshomovna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy» – International scientific and practical Internet conference: «Modern foreign language education in Ukraine: status, problems, prospects».* (p. 97). Uman: «FOP Zhovtyi O. O.» [in Ukrainian].

2. Morozova, T. Y. (2005). *Pohliad na osvitni standarty kriz pryzmu kompetentnisnoho pidkhodu [View on the educational standards through the prism of a competent approach]. Problemy osvity – Problems of education, 46. Bolonskyi protses v Ukraini – The Bologna Process in Ukraine.* (pp. 73-79). Kyiv. [in Ukrainian].
3. Pustovit, L. O. (2000). Slovnyk inshomovnykh sliv *[Dictionary of foreign words].* Kyiv: «Dovira» [in Ukrainian].
4. Tatarenko, A. B. (1996). *Kompetentnist – vymoha suchasnosti [Competence – requirement of the modernity]. Svitlo – Light, 1,* (pp. 57-64) [in Ukrainian].

Beilis N. V. The phenomenon of german-speaking competence of students in ukrainian secondary schools in the measurement of the community's cultural needs

The article emphasizes that one of the important vectors for the development of modern education is the study of foreign languages by students as a necessary condition for Ukraine's entry into the European and world educational space.

The article deals with the phenomenon of the German-speaking competence of pupils of secondary schools in Ukraine in measures of the cultural needs of society.

Particular attention is paid to the German-speaking competence of students, since at the present stage of development of Ukrainian language education the main focus of study is not just language, but above all, the culture of foreign language. The objective need for German language education in comprehensive schools is the search for effective ways of organizing educational process and components of the content of German language teaching and its structure.

In addition, nowadays the leading aspect of scientific discourse in the context of Ukraine's entry into the European educational space of learning about different European cultures is extremely important. One of the main tasks of German-language education for students is the formation of a high level of their German-speaking competence for expanding the possibilities of further integration of the Ukrainian-speaking educational space into a European one based on the principles of humanism and friendship between people.

Considering the issues of communication, educational exchanges and business relations between representatives of Ukraine and German countries in today's globalized world, the problem of intercultural communication in various spheres of life with the knowledge of Ukrainian graduators of German language schools is particularly important.

In today's context, students' level of mastery of German-language competence in the educational process requires the improvement. As it is possible to prove that pupils in public secondary schools are not ready to share the values of foreign language culture and to present their national culture in the process of intercultural communication. Therefore, the importance of enhancing students' acquisition of German-speaking knowledge and their constant involvement in the subjective world of foreign-language values whose transformation ensures their personal development is proved.

Key words: *secondary school, foreign language culture, intercultural communication, German language competence, German language, German language education.*

УДК 37.091.2:658.512[58+54](001.4)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.03

Благун С. С.

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ, БОТАНІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУР МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ

Досліджується використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови. Наведена сутність поняття «інтерактивний», що характеризує інтерактивні технології як «активні» та ті, що передбачають «взаємодію, співпрацю». Розроблена модель використання інтерактивних технологій та проаналізовані її структурні елементи поетапно. Визначена дидактична мета на етапі мотивації; на етапі повідомлення теми та очікуваних результатів; на етапі надання необхідної інформації; на етапі інтерактивних вправ; на етапі підбиття підсумків та оцінювання заняття. Виокремлені інтерактивні технології, які можуть бути використані у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації: «мозковий штурм», «метод кооперативного навчання», «евристична бесіда», «мікрофон», «метод проектів», «метод незакінченого речення», «командна гра», «карусель», «килимок ідей» та ін. З'ясовано, що інтерактивні технології мають невід'ємний компонент – комп'ютерні технології, тому доцільним є використання різних програмно-технологічних навчальних комплексів, а також поєднання на занятті з латинської мови елементів «змішаного навчання». Автор зазначає, що рефлексія є важливим моментом інтерактивного навчання, оскільки вона надає студентам можливість усвідомлювати способи реалізації поставленої мети, а також допомагає викладачу побачити рівень навчальних досягнень студентів, відображає рівень сформованої професійної термінологічної компетентності. Навички правильного вживання професійних термінів відображають рівень фахової підготовки спеціаліста.

Ключові слова: *модель, інтерактивні технології, рефлексія, фармацевтична термінологія, ботанічна номенклатура, хімічна номенклатура, термінологічна компетентність, магістр фармації.*

Сучасні потреби суспільства вимагають удосконалення педагогічних методик для підготовки компетентного фахівця будь-якої галузі. У практичній діяльності спеціаліста галузі охорони здоров'я та фармації важливе місце займає термінологічна компетентність, оскільки вона може впливати на якість надання послуг.

Фахівець фармацевтичної галузі повинен вільно володіти фармацевтичною термінологією, ботанічною та хімічною номенклатурами, оскільки цей термінологічний апарат є основою для розуміння рецептури, з якою фармацевт стикається у професійній діяльності.

Сьогодні актуальними є освітні технології, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студента та покращення навчально-виховного процесу. До них належать інтерактивні технології, які інтенсифікують процес розуміння, мотивують студентів до активної участі в навчальному процесі, реалізують особистісний підхід до студента та забезпечують якісний рівень підготовки спеціаліста.

Важливим теоретичним підґрунтям до використання інтерактивних технологій є праці таких науковців: Г. І. Коберник, О. А. Комар, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, Т. А. Торчинської, Н. В. Стучинської, П. Шевчук тощо. Дослідники розкривають теоретичні основи використання інтерактивних технологій та доводять їх ефективність. Проте докладно не розглянуті можливості використання інтерактивних технологій для формування професійної термінологічної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Мета статті – розробити модель використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації на занятті з латинської мови.

Заняття з латинської мови з використанням інтерактивних технологій має чітку структуру, яка складається з послідовних етапів. Кожен етап має мету та дидактичні складники. Розглянемо структуру такого заняття у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації.

Мотивація як перший етап займає 5–7 хв. заняття, має на меті зосередити увагу студентів на проблемі вивчення фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур, а також викликати інтерес до формування професійної термінологічної компетентності. Цей етап є важливим, оскільки налаштовує майбутніх магістрів фармації на ефективний процес пізнання, який не можливий без усвідомлення мотивів учіння і мотивації навчальної діяльності [4, с. 67]. Доречним є використання таких інтерактивних технологій: «мікрофон» (викладач запитує студентів: «У чому полягає професійна термінологічна компетентність майбутніх магістрів фармації?»; студенти отримують «умовний мікрофон» і дають свої відповіді по колу почергово, а хтось один зі студентів підсумовує відповіді), «мозковий штурм» та ін. ***Повідомлення теми та очікуваних навчальних результатів*** є другим етапом, який займає орієнтовно 5 хв. заняття. Дидактична мета заняття з використанням інтерактивних технологій повинна чітко відображати рівень навчальних досягнень. В інтерактивній моделі студенти повинні бути залучені до взаємодії, а отже, на другому етапі доцільно попросити студентів оголосити очікувані результати, які можуть бути відображені засобами програмно-технологічного навчального комплексу на основі SMART Board (Рис. 1). У процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур очікувані результати передбачають, що майбутні магістри фармації будуть здатні: пояснювати особливості утворення та перекладу фармацевтичних термінів, ботанічних і хімічних номенклатурних одиниць; визначати типи відмінювання хімічних, ботанічних та фармацевтичних термінів; порівнювати граматичні моделі ботанічних назв; користуватися термінами хімічної, ботанічної номенклатур під час введення в структуру рецептів; коректно конструювати, перекладати та вживати латинськомовні фармацевтичні терміни, ботанічні й хімічні номенклатурні одиниці.

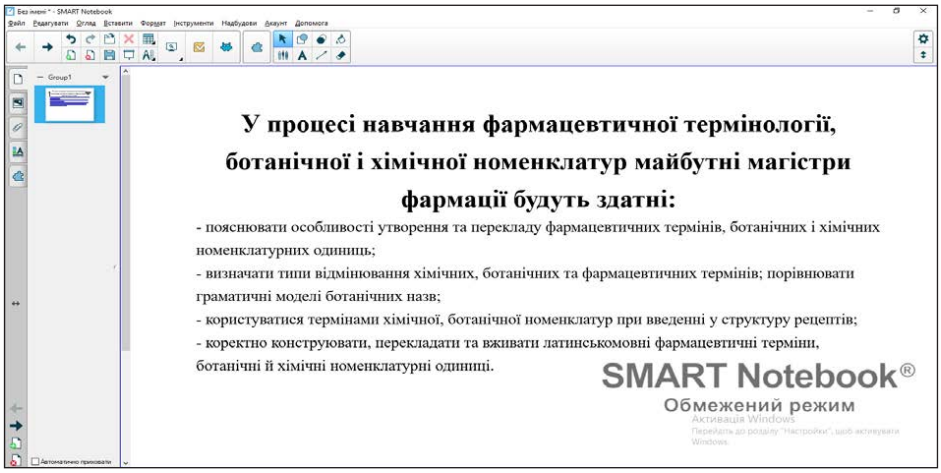


Рис. 1. Фрагмент структурно-логічної схеми теми заняття, створений у додатку SMART Notebook

Третім етапом є ***надання необхідної інформації***, яка є основною для виконання практичних завдань шляхом інтерактивної взаємодії. Це може бути міні-лекція з візуалізацією, структурно-логічні схеми теми заняття, створені засобами програмно-технологічного навчального комплексу на основі SMART Board (цей комплекс дозволяє створювати інформаційно-комунікаційне середовище й використовувати як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання). Етап надання необхідної інформації повинен займати орієнтовно 15–20 хв. заняття. Пришвидшити цей етап допоможе попереднє вивчення матеріалу з елементами

«змішаного навчання». «Змішане навчання» – це освітня концепція, в межах якої учень отримує знання і самостійно (онлайн), і очно (з викладачем) [5].

Четвертим та основним етапом є ***використання інтерактивних технологій***, який триває орієнтовно 50–60 хв. заняття. Слово «інтерактивний» походить з англійської мови: «inter» – «між, взаємний», «act» – «діяти», тобто містить два елементи «активність» і «співпрацю» [2, с. 315]. Використання інтерактивних технологій активізує пізнавальну діяльність, а також має на меті практичне засвоєння матеріалу. У своїх педагогічних та психологічних дослідженнях науковці наводять дані щодо обсягу матеріалу, який запам'ятовується у процесі навчання: запам'ятовуємо 10 % того, що прочитаємо; 20 % того, що почуємо; 30 % того, що побачимо; 50 % того, що побачимо та почуємо; 80 % того, що скажемо; 90 % того, що виразимо в дії [3, с. 9]. У процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації можна використовувати такі інтерактивні технології для досягнення мети заняття:

– «метод кооперативного навчання»: студенти обговорюють у групах моделі утворення термінів, правильність вживання і цим розвивають почуття відповідальності за коректність конструювання та перекладу термінів;

– «евристична бесіда»: студенти відповідають на сім ключових запитань: «Хто? Що? Навіщо? Як? Де? Чим? Коли?» для того, щоб відшукати відомості про об'єкт. Відповіді пропонують рішення стосовно об'єкту, що досліджується, викладач скеровує студентів на формулювання нових (для них) понять, висновків та тверджень, використовує їхні спостереження для отримання важливих правил та набуття знань (Рис. 2);

Евристична бесіда		
	Зразок можливого запитання	*Зразок можливої відповіді*
Хто?/ Що?	Хто зрозумів і може пояснити, що таке фармацевтична термінологія / ботанічна / хімічна номенклатура?	Фармацевтична термінологія – це… Ботанічна номенклатура – це… Хімічна номенклатура – це…
Навіщо?	Навіщо вчити термінологію?	Термінологія є візитною карткою кожного спеціаліста…
Як?	Як перекласти латинською мовою такі терміни…?	Латинською мовою термін перекладається…
Де?	Де у житті зустрічаємось із фармацевтичними термінами, ботанічною та хімічною номенклатурою?	Назви препаратів, рецептура…
Чим?	Чим відрізняються моделі утворення даних термінів від…?	Способом словотвору…
Коли?	Коли (в яких ситуаціях) ви зможете застосувати отримані знання?	У професійному спілкуванні, рецептурах…

Рис. 2. Фрагмент інтерактивної вправи «евристична бесіда»

– «мозковий штурм»: спонукає студентів проявити уяву та творчість (студенти озвучують усі можливі способи виписування рецептів, використовуючи фармацевтичну термінологію, ботанічну і хімічну номенклатури), «перетин слів» (Рис. 3);

– «мікрофон»: фронтальна робота кожного зі студентів;

– «метод проектів», «навчаючи-вчусь»: під час вивчення блоку інформації про термінотворення;

– «командна гра», «карусель», «килимок ідей»: одночасне включення всіх учасників у активну роботу для обговорення складних випадків перекладу термінів, способів їх синтаксичного зв'язку тощо;

– «метод вогонь по ведучому».

Останній етап – ***оцінювання та підсумок заняття***, який триває орієнтовно 10–15 хв. Важливо студентам проаналізувати, чи досягли очікуваних результатів, які практичні навички отримали, чим вони корисні для майбутньої професійної діяльності. «Метод незакінченого речення» допоможе студентам підбити підсумки заняття (викладач просить кожного студента продовжити речення: «На сьогоднішньому занятті я дізнався/дізналася…», «Вважаю, досягнув/досягнула очікуваних результатів, оскільки…», «Отримані практичні навички будуть корисні, тому що…» та ін.). Під час інтерактивного навчання студенти вчаться критично мислити, аналізувати, почуваються комфортно, відчувають свою успішність та інтелектуальну спроможність. Тому важливо дати можливість студентам самостійно оцінити свою роботу на занятті, вказати на свої сильні та слабкі сторони під час виконання інтерактивних вправ. Результати інтерактивного навчання можуть бути досягнутими тільки за умови проведення рефлексії як завершення будь-якої інтерактивної технології. Найважливішим та принциповим моментом інтерактивного навчання є рефлексія, яка передбачає, що студент розмірковує про спосіб виконання інтерактивних вправ, про результати діяльності, про можливість подальшого застосування набутих знань і навичок [4, с. 72–73]. Вербальне висловлення рефлексії не є обов'язковим, оскільки студенти можуть її виражати в схемах, графіках та малюнках.

Висновки. Отже, на основі проведеного дослідження була розроблена модель використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур майбутніх магістрів фармації, яка складається з таких етапів: з’ясування мотивації студентів до пізнавальної діяльності; ознайомлення з темою заняття та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; використання інтерактивних технологій; оцінювання студенів та підсумок заняття. Дидактичні складники кожного етапу активізують процес пізнання; рефлексія після завершення інтерактивних вправ є важливим моментом, що дає можливість викладачу зрозуміти, наскільки успішним було використання інтерактивних технологій. Таким чином, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в детальному описі кожного з етапів та визначенні ефективності використання інтерактивних технологій у процесі навчання фармацевтичної термінології, ботанічної і хімічної номенклатур для забезпечення високого рівня професійної термінологічної компетентності майбутніх магістрів фармації.

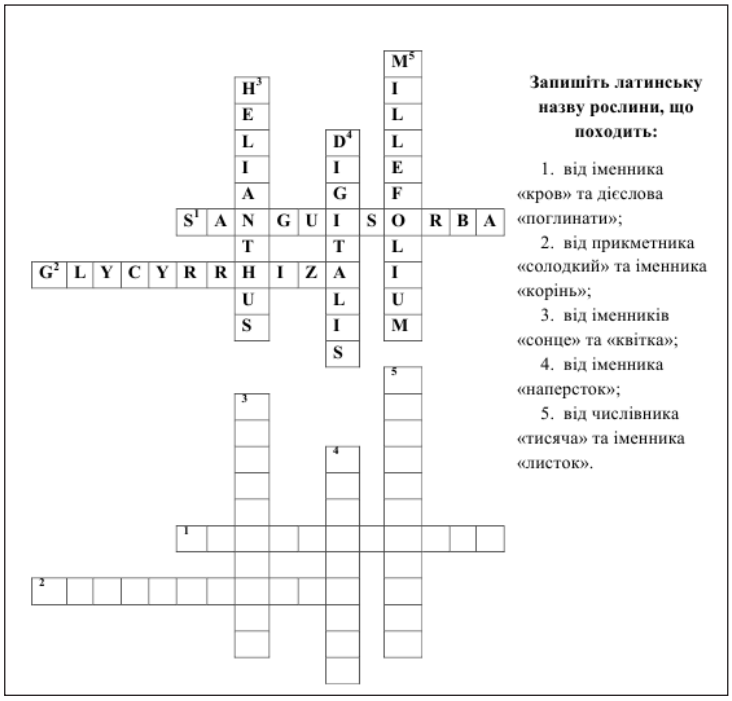


Рис. 3. Фрагмент інтерактивної вправи «перетин слів»

Використана література:

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6258/1/BOP_NDLIO_gr_n_pos2012.pdf (дата звернення: 22.11.2019).
2. Благун С. С., Стучинська Н. В. Сутність, класифікація інтерактивних технологій та їх використання у навчанні фармацевтичної термінології, ботанічної та хімічної номенклатур. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця* : зб. наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 трав. 2018 р. Харків : ХОГОКЗ, 2018. С. 313–318.
3. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005.
4. Інтерактивні технології : теорія та методика / О. І. Пометун та ін. Умань – Київ, 2008. 95 с.
5. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
7. Стучинська Н. В., Ткаченко Ю. П. Інформаційно-комп’ютерні технології як засіб підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць.* Київ, 2009. Вип. 20. С. 137–143.
8. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.

References:

1. Buinytska, O.P. (2012). *Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia [Information technology and technical means of training].* Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6258/1/BOP_NDLIO_gr_n_pos2012.pdf [in Ukrainian].
2. Blahun, S.S., & Stuchynska, N.V. (2018). Sutnist, klasyfikatsiia interaktyvnykh tekhnolohii ta yikh vykorystannia u navchanni farmatsevtychnoi terminolohii, botanichnoi ta khimichnoi nomenklatur. [The nature and classification of interactive technologies and their use in the teaching of pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature]. *Psykholoho-pedahohichni problemy stanovlennia suchasnoho fakhivtsia : zb. nauk. st., materialy IV mizhnar. nauk.-prakt. konf., 18–19 trav – Psychological-pedagogical problems of becoming a modern specialist: Collection of Scientific Articles, Materials IV International sci. pract. Conf., 18-19 May.* (pp. 313–318). Kharkiv : HOGOKZ. [in Ukrainian].
3. Shevchuk, P., & Fenrykh, P. (Eds.). (2005). *Interakhyvni metody navchannia Interactive methods of teaching.* Szczecin : WSAP. [in Ukrainian].
4. Pometun, O. I., Pobirchenko, N. S., Kobernyk, H. I., Komar, O. A., & Torchynska, T. A. (2008). *Interaktyvni tekhnolohii : teoriia ta metodyka [Interactive technologies: theory and methodology]*. Uman – Kyiv. [in Ukrainian].
5. Kryvonos, O. M. (2013). *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchanni. [Use of information and communication technologies in training]*. Zhytomyr : Zh.N.U. I. Franko. [in Ukrainian].
6. Pometun, O.I, & Pyrozhenko L.V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. [Modern lesson. Interactive learning technologies].* Kyiv : ASK. [in Ukrainian].
7. Stuchynska N.V., & Tkachenko Yu.P. (2009). Informatsiino-kompiuterni tekhnolohii yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv. [Information and computer technologies as the means of increasing the effectiveness

of educational and cognitive activities of students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia №5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov Series number 5. Pedagogical sciences : realities and perspectives: a collection of scientific works*, 20 (pp. 137-143). Kyiv. [in Ukrainian].

8. Kukharenko V. M., Berezenska S. M., & Buhaichuk K. L. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia. [Theory and practice of blended learning]*. V.M. Kukharenko (Ed.). Kharkiv : Miskdruk, NTU KhPI. [in Ukrainian].

Blahun S. S. The model of using interactive technologies in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature of future pharmacists

The article deals with the use of interactive technologies in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature of future pharmacists in Latin lessons. The essence of the concept of «interactive» is described, which characterizes interactive technologies as «active» and those that imply «interaction, cooperation». The model of using interactive technologies has been developed and its structural elements have been analyzed at stages. The didactic aim has been determined at the following stages: at the motivation stage, at the stage of reporting the topic and expected results, at the stage of providing the necessary information, at the stage of interactive exercises, at the stage of summarizing and evaluating the lesson. Interactive technologies that can be used in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature of future pharmacists have been distinguished: «brainstorming», «the method of cooperative learning», «heuristic conversation», «microphone», «the method of incomplete sentences», «team game», «carousel», «the range of ideas» and others. It has been highlighted that interactive technologies have an integral component – computer technologies, so it is advisable to use different software and technological training complexes. It is recommended to combine elements of «blended learning» in Latin lesson. The author notes that the reflection is an important element of interactive learning because it provides students with the opportunity to realize the goals, and helps the teacher to see the level of academic achievement of students, reflects the level of professional terminological competence. The skills of correct use of professional terms reflect the level of professional training of a specialist.

Key words: *model, interactive technologies, reflection, pharmaceutical terminology, botanical nomenclature, chemical nomenclature, terminological competence, master of pharmacy.*

УДК 378.147:811.111(045)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.04

Божко Н. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Досліджено теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Теоретичні основи проблеми розглянуто через вивчення й аналіз наукових праць із педагогіки, культурології, філології, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Обґрунтовано доцільність розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, яка зумовлена вимогами сучасного суспільства до підготовки фахівця, здатного у власній професійній діяльності виконувати роль посередника культур в умовах міжкультурного спілкування.

Уточнено сутність понять «компетентність», «професійна компетентність». З'ясовано, що важливим складником професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є комунікативна компетентність, яку осмислюють як здатність спілкуватися письмово або усно з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації.

Зазначено, що лінгвосоціокультурна компетентність є невід'ємною передумовою формування комунікативної компетентності особистості, готової до міжкультурної комунікації. Сутність та зміст лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови розкрито через призму соціокультурного аспекту навчання іноземної мови, оскільки будь-яка мова є частиною культури країни, де вона вважається державною.

Подано визначення поняття лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, розкрито його зміст як складний і багатокомпонентний феномен. Розглянуто структурно-компонентний склад досліджуваного явища, а саме: лінгвістична, соціокультурна, культурознавча та лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча, соціолінгвістична та країнознавча компетентності. На основі системного набору компетентностей відбувається розвиток лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Визначено знання, вміння, навички й особистісні якості майбутніх учителів іноземної мови, які сприятимуть реалізації міжкультурного спілкування.

Ключові слова: *професійна підготовка, компетентність, лінгвосоціокультурна компетентність, культура, мова, майбутні учителі іноземної мови.*

В умовах реформування вищої педагогічної освіти в Україні зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Це зумовлено суспільним замовленням на фахівця, здатного не тільки майстерно навчати школярів іноземної мови, але й успішно використовувати її як засіб професійно-особистісного спілкування у сучасному соціокультурному просторі з метою розширення соціального досвіду. Це зумовлює необхідність перегляду змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної

мови, реалізація якого передбачає розвиток професійної компетентності загалом і такого її складника, як лінгвосоціокультурна компетентність, що є однією з актуальних проблем у сучасній лінгводидактиці.

Доцільність розвитку лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови обґрунтовано сучасними науковцями Н. Андронкіною [2], Н. Бориско [4], Н. Кардашовою [7], Л. Костіковою [9], О. Морозовою [13], Н. Сем'ян [18] та ін. Учені звертають увагу на той факт, що сьогодні суспільство потребує підготовки такого учителя іноземної мови, який здатний у своїй професійній діяльності виконувати роль медіатора культур в умовах міжкультурного спілкування.

Мета статті – визначити сутність та зміст поняття «лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземної мови».

Головна мета професійної освіти полягає у підготовці кваліфікованого працівника, який є конкурентоспроможним на ринку праці, компетентним, мобільним, готовим до постійного професійного росту й самовдосконалення. Сучасне суспільство вимагає нових підходів до розв'язання завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки сьогодні важливим є не формування знань, умінь і навичок, а формування здатності адаптуватися до змін сьогодення.

Варто відзначити, що розвиток нових процесів, тенденцій і парадигм у сучасному освітньому просторі пов'язаний з глобальною динамікою еволюції світових економік та геополітики, що у свою чергу сприяє істотній зміні вимог до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема учителів іноземної мови. Приєднання України до Болонського процесу вимагає впровадження компетентнісної моделі у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Розглянемо сучасні підходи до осмислення терміну «компетентність». За визначенням А. Хуторського, який презентується як теоретик компетентнісного підходу, компетентність – це сукупність особистісних якостей (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здатностей), це здатність до діяльності у визначеній особистісно-значимій сфері [19, с. 59]. У працях О. Ніколаєва ця невід'ємна складова частина сучасного представника освітнього сектора розглядається як ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати поставлені перед ним завдання [14, с. 411]. Н. Авдєєва розуміє компетентність як індикатор, який характеризує готовність особистості до життя в суспільстві [1].

Отже, феномен компетентності визначає професійну кваліфікацію фахівця і разом із тим висвітлює особистісно-професійні характеристики вчителя, зокрема прийняття відповідних рішень, здатність ефективно використовувати свої знання згідно із ситуацією, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Стосовно професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема вчителя іноземної мови, вищезазначене поняття конкретизується, і за основну мету навчання зазначається розвиток його професійної компетентності. Категорія «професійна компетентність» є багатогранною і розглядається науковцями [8; 11; 14; 19] як єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності; комплекс знань, умінь та навичок для виконання професійних обов'язків та ін.

У наукових джерелах знаходимо різні підходи до визначення структури професійної компетентності учителів іноземної мови. Так, А. Задорожня [6], О. Ломакіна [11] стверджують, що професійна компетентність учителя іноземної мови є сукупністю компетенцій педагогічної і предметної галузі знань (комунікативна, дидактична, особистісна).

Ряд учених вважають, що якщо говорити про професійну компетентність учителя іноземної мови, то одним із головних її складників є комунікативна компетентність, яку осмислюють як здатність спілкуватися письмово або усно з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. При цьому увага приділяється не стільки правильному застосуванню мовленнєвих форм, скільки змісту розмови. У складі комунікативної компетентності американські лінгвісти виокремлюють граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну і мовленнєву компетенції; науковець О. Ломакіна розглядає мовну (лінгвістичну), мовленнєву, соціокультурну (лінгвокраїнознавчу) компетенції [11]. В. Сафонова переконана, що основою комунікативної компетентності учителя іноземної мови є лінгвістична та лінгвосоціокультурна компетентності [17]. Відповідно до сучасної концепції мовної освіти, у суб'єктів навчання необхідно формувати кілька компетентностей (субкомпетентностей): мовленнєвих, мовних (лінгвістичних), (лінгво) соціокультурної і навчально-стратегічної [12, с. 84].

Аналіз наукових праць учених уможливлює стверджувати, що комунікативна компетентність учителя іноземної мови – це інтегроване утворення його особистості, яке синтезує в собі необхідні компетентності: мовленнєві, лінгвосоціокультурні, мовні лінгвістичні і навчально-стратегічні.

У сучасних умовах учитель іноземної мови опановує нову практикоорієнтовану компетентність – лінгвосоціокультурну. Така значущість пов'язана з характерним для сучасного етапу розвитку мовної освіти залученням соціокультурного аспекту до навчання іноземної мови, оскільки будь-яка мова є невід'ємною частиною культури даної країни, де вона вважається державною. У мові відображаються видимі й приховані форми культури. Культура – це іманентна характеристика суспільства, а соціальні інституції цілеспрямовано регулюють життєдіяльність людини згідно із соціальними нормами, традиціями, що сформувалися в певній культурі [10]. На культуру, зокрема й лінгвокультуру, впливають такі чинники, як природні та соціальні фактори, історичні події, специфіка економіки та її розвитку, стереотипні поведінкові традиції. У ході комунікації лінгво- та соціокультурні особливості народу проявляються на вербальному та невербальному рівнях.

Вивчення іноземної мови, зокрема англійської, супроводжується знайомством з досвідом іншої культурної спільноти, менталітетом і життям іншого народу, національно-культурними особливостями країни. Організовуючи процес навчання у вищій школі таким чином, щоб іноземна мова, зокрема англійська, вивчалась як феномен національної культури, як «мовна модель» світу цього народу й цієї культури, Н. Кардашова пропонує розвивати у студентів лінгвосоціокультурну компетентність та забезпечити в кінцевому підсумку повноцінне міжкультурне спілкування та взаєморозуміння, тобто діалог культур [7, с. 366]. За такого навчання студент буде готовим до міжкультурної комунікації, тобто до адекватного взаєморозуміння людей, які обмінюються інформацію, котрі належать до різних національних культур [5]. Це пов'язане з тим, що кожна мова має лексичні одиниці, наприклад такі, як сленговий і жаргонний лексичний склад, властиві певній соціальній групі або представникам різних професій і сфер діяльності. У будь-якій мові існують свої мовленнєві норми, без знання яких володіння мовою відбувається не в повній мірі, а інколи може призвести до нестандартних ситуацій у спілкуванні. Тож, розвиток лінгвосоціокультурної компетентності в учителів іноземної мови є необхідним у сучасному полікультурному світі.

Слід звернути увагу на той факт, що поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» є досить новим у педагогіці, зокрема в педагогіці вищої школи. Над розробкою даного феномена працюють такі науковці, як І. Бачинська, Н. Бориско, Н. Кардашова, Л. Костікова, Н. Осадча, В. Сафонова, Н. Сем'ян, С. Шукліна та ін.

Зокрема, І. Бачинська розуміє лінгвосоціокультурну компетентність як систему лінгвістичних та екстралінгвістичних знань (країнознавчих знань, норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії), мовленнєвих навичок (оперування культурно маркованими лексичними та фонетичними одиницями) та вмінь (розуміти/ продукувати мовлення, співвідносити з мовними одиницями ту саму інформацію, що й носії мови; дотримуватися норм вербальної та невербальної мовленнєвої поведінки залежно від умов соціальної взаємодії), які забезпечують здатність особистості вступати в міжкультурну комунікацію [3, с. 22].

На думку Н. Бориско й С. Шукліної, лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність особистості отримувати різноманітні культурологічні, (лінгво-) країнознавчі, соціокультурні й міжкультурні знання і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні [4].

З точки зору Н. Кардашової, лінгвосоціокультурна компетентність – це цілісна система країнознавчих та фонових знань про національні традиції, звичаї, специфіку вербальної та невербальної поведінки, умінь використовувати ці знання, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови [7, с. 366]. На думку дослідниці, така система сприяє досягненню студентами повноцінної комунікації.

Науковець Л. Костікова розглядає лінгвосоціокультурну компетентність як здатність і готовність особистості до розуміння культури іншого народу, позитивного відношення до неї, осмислення її реалій, моралі, цінностей та інших складових компонентів крізь призму власної культури, а також уміння ефективно функціонувати в умовах іншого соціокультурного середовища з використанням іноземної мови частково або у повній мірі [9].

На думку Н. Осадчої, досліджуваний феномен визначається як складна динамічна сукупність знань, навичок, вмінь і здатності, що дозволяють тому, хто навчається, знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати лінгвосоціокультурну інформацію, і готовність її практично використовувати під час опосередкованого і безпосереднього контактів з носіями іншомовної культури в процесі міжкультурної комунікації [16, с. 84]

Лінгвосоціокультурну компетентність Н. Сем'ян трактує як комплексний феномен і розглядає її як можливість набути мультикультурних знань, умінь і цінностей в процесі міжкультурної комунікації в певній життєвій ситуації з метою виявлення толерантності до інших людей [18, с. 19].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, стверджуємо, що лінгвосоціокультурна компетентність є важливим механізмом ефективного міжкультурного спілкування, охоплює лінгвальний та екстралінгвальний чинники комунікативної взаємодії, акцентує увагу на контрасті мов і культур різних народів, на розвиток певних особистісних якостей, які допомагають реалізовувати міжкультурне спілкування. Лінгвосоціокультурна компетентність є невід'ємною передумовою формування комунікативної компетентності особистості, готової до міжкультурної комунікації.

Важливим для нашого дослідження є визначення структурних компонентів лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. У наукових працях знаходимо неоднозначні погляди на дане явище. Так, Л. Костікова [9] вважає, що лінгвосоціокультурна компетентність має складну інтегративну структуру, яка проявляється у взаємозв'язку п'яти її складових компонентів: ціннісно-смислового, емоційно-вольового, когнітивного, діяльнісного і мотиваційного. Науковець розглядає досліджуване явище як соціальний феномен, оскільки ця компетентність формується, проявляється і функціонує в соціумі, характеризує міжкультурну взаємодію людини із суспільством і з іншими людьми.

Учені О. Артемова, А. Григорян лінгвосоціокультурну компетентність вивчають у руслі вивчання іноземної мови й пропонують такі її структурні компоненти: лінгвістичний, соціальний та культурологічний компоненти, пов'язані з формуванням комунікативного, інтерактивного і перцептивного складників комунікації [2, с. 10]. Як засіб професіоналізації студентів педагогічного закладу вищої освіти вивчає лінгвосоціокультурну компетентність О. Морозова. Дослідниця визначає її зміст таким чином: знання про національно-культурні особливості країни, вміння використовувати різні комунікативні ролі, вміння будувати свою поведінку і комунікацію з урахуванням цих особливостей і норм, уміння використовувати різні комунікативні ролі, стратегії в умовах соціальної взаємодії з людьми і навколишнім світом тощо [13].

Науковці О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька та інші характеризують лінгвосоціокультурну компетентність як багатокомпонентне явище, яке містить такі компоненти (субкомпетентності), як соціолінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність та соціальна компетентність, кожну з яких розуміють як сукупність певних знань, навичок і вмінь, а також здатності й готовності до повноцінної участі в процесі міжкультурної комунікації [12, с. 425–432].

С. Ніколаєва пропонує такий склад лінгвосоціокультурної компетентності: соціолінгвістична, соціокультурна й соціальна субкомпетентності [15].

Ми погоджуємося з думкою Н. Кардашової, яка розширила структуру досліджуваного феномена, й стверджуємо, що основними складниками лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є лінгвістична, соціокультурна, культурознавча та лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча компетентність, соціолінгвістична та країнознавча компетентності [7, с. 366].

Розглянемо вищезазначені складники лінгвосоціокультурної компетентності детальніше.

Лінгвістична компетентність – здатність студента конструювати граматично правильні форми і робити синтаксичні побудови на основі знань про лексичні, граматичні, фонетичні закони мови, правила стилістичного вибору для побудови (адекватного ситуації) речення й тексту, принципи й правила комунікативної взаємодії, стратегії і тактики ведення розмови, гнучку систему мовленнєвих і комунікативних актів тощо.

Соціокультурна компетентність розглядається як здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і вміти користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні [12, с. 429]. Варто зауважити, що соціокультурну компетентність необхідно розглядати ширше набору знань та вмінь й надавати важливого значення можливості встановлювати зв'язки між знаннями і реальною ситуацією, здатності віднайти адекватні способи взаємодії, які сприяють розв'язанню проблеми.

Культурознавча та лінгвокраїнознавча компетентність – це володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Це сформованість у майбутніх фахівців цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носій мови, і досягти в такий спосіб повноцінної комунікації. Для формування лінгвокраїнознавчої компетентності потрібне не знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а так звані фонові знання (background knowledge), тобто знання про країну та її культуру, відомі всім жителям даної країни (на відміну від загальнолюдських або регіональних) [7, с. 367].

Соціальна компетентність передбачає наявність комплексу знань про соціальну дійсність, соціальних умінь і навичок, соціально-особистісних характеристик, рівень сформованості яких впливає на поведінку студента і виконання заданої соціальної ролі, враховуючи особливості соціальної ситуації.

Лінгвокультурознавчу компетентність ми розуміємо як наявність знань і вмінь, пов'язаних з добором, засвоєнням, переробкою, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, досвід міжкультурної комунікації та особистісні якості, необхідні для її успішного здійснення в умовах іншої лінгвокультури.

Соціолінгвістичну компетентність ми характеризуємо як здатність вибирати й використовувати адекватні мовні формули і засоби залежно від мети й ситуації спілкування, від соціальних ролей учасників комунікації. До таких формул і засобів слід віднести: етикетні формули привітання, прощання, звертання, подяки; вирази ввічливого прохання, побажання, хвилювання; поздоровлення, вираз співпереживання, подяки, співчуття, невдоволення, жалоби тощо.

Країнознавча компетентність – це знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання традицій, історії, географії, економіки тощо) [7, с. 367].

Ми вважаємо, що на основі системного набору вищезазначених компетентностей відбувається розвиток лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Висновки. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземної мови розглядається нами як цілісна система знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення ефективності міжкультурного спілкування, охоплює лінгвальний та екстралінгвальний чинники комунікативної взаємодії, акцентує увагу на контрасті мов і культур різних народів, на розвиток певних особистісних якостей, які допомагають реалізовувати міжкультурне спілкування.

Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземної мови є складним і багатокомпонентним феноменом, основними складниками якого є лінгвістична, соціокультурна, культурознавча та лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча, соціолінгвістична та країнознавча компетентності. Розвинена лінгвосоціокультурна компетентність є вагомим чинником формування комунікативної компетентності особистості, готової до міжкультурної комунікації.

Використана література:

1. Авдеева Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата. *Педагогика*. 2003. № 5. С. 34–39.
2. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Рос.гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. 49 с.

3. Бачинська І. А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2016. 217 с.
4. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 ; Киев нац. лингв. ун-т. Киев, 2000. 508 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва : Индрик, 2005. 1038 с.
6. Задорожная А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей-лингвистов в условиях современного вузовского образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2004. 28 с.
7. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 365–368.
8. Козлова Н. В., Головатенко Н. И. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 301. С. 174–177.
9. Костикова Л. П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза. *Психолого-педагогический поиск*. 2010. № 4/16. С. 92–93.
10. Культурология / под ред. Г. Драча. Изд. 9-е. Ростов на-Дону : Феникс, 2005. 576 с.
11. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 ; Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 1998. 22 с.
12. Методика навчання іноземних мов і культур : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 590 с.
13. Морозова Е. А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции как средство профессионализации студентов пед-вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; Моск. гуманитар. пед. ин-т. Москва, 2008. 25 с.
14. Ніколаєв О. М. Компетентність та компетенція у сучасній педагогіці як педагогічні категорії. *Проблеми сучасної психології* : зб. наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 15. С. 410–419.
15. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С. 50–58.
16. Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2018. 248 с.
17. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. Москва, 1991. 311 с.
18. Сем'ян Н. В. Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2019. 238 с.
19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

References:

1. Avdeeva, N. (2003). Klyuchevy`e kompetentnosti – novaya paradigma rezul`tata [Key competencies – a new result paradigm]. *Pedagogika – Pedagogy*, 5, 34–39 [in Russian]
2. Andronkina, N. M. (2009). Kognitivno-deyatel`nostny`j podkhod k formirovaniyu lingvosocziokul`turnoj kompetenczii v obuchenii nemeczkomu yazy`ku studentov yazy`kovogo vuza [Cognitive-activity approach to the formation of linguistic, sociocultural competence in teaching German to students of a language university]. *Extended abstract of candidate's thesis*. St. Petersburg: Ros.gos. ped. un-t im. A. I. Gerczena [in Russian].
3. Bachynska I. A. (2016). Formuvannia anhlomovnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentsii uchniv starshoi shkoly [Formation of English-speaking linguosociocultural competence of high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka [in Ukrainian].
4. Borysko, N. F. (2000). Teoreticheskie osnovy` sozdaniya uchebno-metodicheskikh kompleksov dlya yazy`kovoj mezhkul`turnoj podgotovki uchitelej inostranny`kh yazy`kov (na materiale intensivnogo obucheniya nemeczkomu yazy`ku) [Theoretical Foundations of the Creation of Teaching and Methodological Complexes for Language Intercultural Training of Foreign Language Teachers (Based on the Material of Intensive Teaching of the German Language)]. *Doctor's thesis.* Kiev: Kiev nacz. lingv. un-t. [in Ukrainian].
5. Vereshhagin, E. M. & Kostomarov, V. G. (2005). *Yazy`k i kul`tura [Language and Culture]*. Moskva: Indrik [in Russian].
6. Zadorozhnaya, A. V. (2004). Formirovanie professional`noj kompetentnosti budushhikh prepodavatelej-lingvistov v usloviyakh sovremennogo vuzovskogo obrazovaniya [The formation of professional competence of future linguistic teachers in the conditions of modern university education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Stavropol`: Stavrop. gos. un-t. [in Russian].
7. Kardashova, N. V. (2017). Rol linhvosotsiokulturnoi rompetentnosti u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [The role of linguosocultural competence in the professional training of future foreign language teachers], *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 5, 365–368 [in Ukrainian].
8. Kozlova, N. V. & Golovatenko, N. I. (2007). Kompetentnostny`j podkhod v vy`sshem obrazovanii kak strategicheskaya problema [Competency approach in higher education as a strategic problem] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*, 301, 174–177 [in Russian].
9. Kostikova, L. P. (2010). Lichnostnaya napravlennost` lingvosocziokul`turnoj kompetentnosti studentov gumanitarnogo vuza [Personal orientation of linguosociocultural competence of students of humanitarian university] *Psikhologo-pedagogicheskij poisk – Psychological and pedagogical search*, 4/16, 92–93 [in Russian].
10. Drach G. (Eds.) (2005). *Kul`turologiya [Cultural studies]* (9 nd ed., rev.). Rostov n/D: Feniks [in Russian].
11. Lomakina, O. E. (1998) Formirovanie professional`noj kompetentnosti budushhego uchitelya inostranny`kh yazy`kov [Formation of professional competence of the future teacher of foreign languages] *Extended abstract of candidate's thesis*. Volgograd: Volgograd. gos. ped. un-t. [in Russian].
12. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : Ppidruchnyk dlia stud. klasychnykh pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methodology for starting foreign cultures and cultures: a handicraft for students. classical, pedagogical and linguistic universities]*. S.Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].

13. Morozova, E. A. (2008). Formirovanie lingvosocziokul`turnoj kompetenczii kak sredstvo professionalizaczii studentov pedvuza [The formation of linguistic and sociocultural competence as a means of professionalization of pedagogical students] *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva: Mosk. gumanitar. ped. in-t. [in Russian].
14. Nikolaiev, O. M. (2012). Kompetentnist ta kompetentsiia u suchasnii pedahohitsi yak pedahohichni katehorii [Competency and competency in teaching teachers as a teacher category] *Problemy Suchasnoi Psykholohii – Problems of an ordinary psychology*: a collection of scientific works of Ivan Ogiyenko KPU, Institute of Psychology. G.S. Kostyuk NAPN of Ukraine (Vyp.15) (pp.410–419). Kamianets-Podilskyi: K-PNU Imeni Ivana Ohiienka [in Ukrainian].
15. Nikolaieva, S. Yu., & Sherstiuk, O. M. (2001). Suchasni pidkhody do vykladannia inozemnykh mov [Modern approaches to teaching foreign languages] *Inozemni Movy – Foreign languages*, 1, 50–58 [in Ukrainian].
16. Osadcha, N. V. (2018). Formuvannia u starshoklasnykiv linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti v anhlomovnomu chytanni na urokakh krainoznavstva [The formation of linguosociocultural competence in high school students in English reading at the lessons of national studies]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv. nats. linhvist. un-t. [in Ukrainian].
17. Safonova, V. V. (1991). *Socziokul`turny`j podkhod k obucheniyu inostranny`m yazy`kam [Sociocultural approach to teaching foreign languages]*. Moskva [in Russian].
18. Semian, N. V. (2019). Formuvannia u maibutnikh filolohiv anhlomovnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti v chytanni zasobamy poetychnoho tvoru [Formation of future linguists of English-speaking linguosociocultural competence in reading by means of poetic work]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka [in Ukrainian].
19. Khutorskoj, A. V. (2003). Klyuchevy`e kompetenczii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy` obrazovaniya [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm] *Narodnoe obrazovanie* – Public education, 2, 58–64 [in Russian].

Bozhko N. V. Theoretical fundamentals for the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers

The theoretical principles of development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers are investigated in the article. Theoretical bases of the problem are considered through studying and analysis of scientific works on pedagogy, cultural studies, philology, generalization of national and foreign experience of forming linguosociocultural competence of future foreign language teachers.

The expediency of the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers, which is caused by the requirements of modern society for the preparation of a specialist able to fulfill the role of mediator of cultures in the context of intercultural communication, is substantiated.

The essence of the concepts «competence», «professional competence» is clarified. An important component of the professional competence of future foreign language teachers has been found to be communicative competence, which is interpreted as the ability to communicate in writing or orally with a native speaker in a real life situation.

It has been stated that linguosociocultural competence is an integral prerequisite for the formation of communicative competence of a person ready for the intercultural communication. The essence and meaning of the linguosociocultural competence of future foreign language teachers is revealed through the lens of the sociocultural aspect of teaching a foreign language, since any language is part of the culture of a country where it is considered to be a state language.

The definition of the concept of linguosociocultural competence of future foreign language teachers is given, its meaning is revealed as a complex and multicomponent phenomenon. The structural-component composition of the phenomenon under study is considered, namely: linguistic, socio-cultural, cultural studies, linguocultural, social, linguistic and cultural, socio-linguistic and national competence. On the basis of a systematic set of competencies, the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers is developed. Knowledge, skills and personal qualities of future foreign language teachers that will facilitate intercultural communication are identified.

Key words: *professional training, competence, linguosociocultural competence, culture, language, future foreign language teachers.*

УДК 378(61):614.2(477)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.05

Бойчук-Товста О. Г.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема формування емоційної сфери займає вагоме місце серед психолого-педагогічних досліджень. Емоції займають важливе місце в навчальному процесі, визначаючи його ефективність. Особливо важливі емоції для майбутніх лікарів, які згодом співпрацюватимуть із колегами та пацієнтами.

У статті розглянуто питання формування емоційної сфери студента – майбутнього медичного працівника у процесі його фахової підготовки. Розглянуто наявні теоретичні психологічні напрацювання щодо розвитку емоційної сфери. Вивчено психологічні особливості емоційної сфери студентів у зв'язку з професійною спрямованістю.

Розкрито психологічні особливості емоційної сфери студентів в умовах середовища закладу вищої освіти. Для досягнення поставленої мети ми розв'язували такі завдання: вивчення особливостей емоційної сфери студентів – майбутніх медичних працівників та її структурних компонентів; дослідження специфіки емоційності та її розвитку в умовах закладу вищої освіти; визначення можливостей розвитку емоційної сфери студентів у процесі професійної підготовки.

Описано методику діагностики сформованості емоційної сфери студентів. Зазначено, що для цього необхідно застосовувати такі методи: аналіз документації, досвіду викладачів; спостереження, анкетування, тестування; бесіди зі студентами, викладачами, кураторами груп. Підібрано й описано комплекс методик для вивчення рівня сформованості емоційної сфери студентів: методика діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової – MEI, тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, опитувальник ЕмІн С. Люсіна, тест емоційної компетентності І. Юсупова і Г. Юсупової, методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлора (адаптація Т. Немчинова), методика Б. Додонова «Яким переживанням я надаю перевагу».

Зроблено висновок, що формування емоційної сфери студента – майбутнього медичного працівника має бути одним із завдань професійної підготовки. Навчально-виховна діяльність у закладах вищої освіти повинна стимулювати розвиток емоційної сфери майбутніх фахівців медичної сфери, а тому потребує пошуку шляхів її активізації та розвитку в умовах професійної підготовки студентів.

Ключові слова: *емоційна сфера, студент, професійна підготовка, вищий навчальний медичний заклад, діагностичні методи й методики, навчально-виховна діяльність.*

У зв'язку з реорганізацією системи охорони здоров'я в Україні загострюються проблеми та визначаються перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації Національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 рр. В умовах змін та реформ важливою є здатність особистості до активності, динамічності, швидкої адаптованості, конкурентоспроможності, що ініціює зміни в підготовці майбутніх лікарів на етапі навчання у вищій школі. Майбутніх лікарів слід готувати до роботи в умовах конкуренції, коли хворий має право обирати лікаря. Одним із головних завдань вищої медичної школи є спрямування студентів на необхідність фундаментального оволодіння знаннями етіології, патогенезу, діагностики, лікування та профілактики хвороб. Водночас до професіоналізму медичних працівників висувають щораз нові вимоги: від них очікують не лише відповідних, знань, умінь і навичок, а й високого рівня особистісного розвитку, здатності проявляти емпатію, співпереживати, володіти словом, відчувати хворих, проявляти толерантність щодо них та своїх колег, що є запорукою успішної праці майбутніх лікарів. Українська Стратегія Здоров'я базується на трьох основоположних принципах, які Міністерство і уряд розглядають як фундаментальні: в центрі уваги та інтересу системи охорони здоров'я повинна перебувати людина (пацієнт); робота лікаря має бути зорієнтована на результат, зосереджена на впровадженні поставлених цілей [3, с. 122]. Отже, окрім професійних, важливими в професійній підготовці майбутніх медичних працівників є і деонтологічні та етичні засади, адже відносини між лікарем та пацієнтом часто визначають результат лікування хвороби.

Своєрідною об'єднуючою ланкою між соціумом та людиною виступають емоції, що мають вирішальне значення у формуванні міжособистісних відносин. Емоційна основа міжособистісних взаємин охоплює всі рівні емоційних виявів особистості: афекти, емоції, почуття тощо.

У низці наукових досліджень емоційна сфера досліджена і представлена досить глибоко. Низка психологічних теорій пояснює природу емоцій (У. Джемс, К. Ланге, С. Шехтер та ін.), взаємозв'язок компонентів емоційної сфери та пізнавальних і вольових процесів (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, З. Фрейд та ін.). У працях науковців визначено психологічні особливості компонентів емоційної сфери студентів (О. Бондаренко, Е. Зеєр, Т. Кириленко, Т. Маслова, В. Лісовський та ін.), їхню емоційну готовність до професійної діяльності (Ю. Бреус, Т. Жванія та ін.), проблеми формування емоційної стійкості (О. Афоніна, І. Павлова, К. Пилипенко та ін.). Особливості розвитку студентської молоді досліджувалися у працях О. Винославської, Ю. Вишневського, О. Семашка та ін.

Але лише незначна кількість дослідників спрямували науковий пошук на розв'язання проблеми формування емоційної сфери студентів у закладах вищої освіти. Так, формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів вивчає С. Колот; передумови формування емоційної сфери та прояви емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки лікаря досліджує О. Лазуренко [8].

Незважаючи на те, що в науковій літературі накопичено значну кількість матеріалів щодо формування емоційної сфери особистості, розвиток емоційної сфери в умовах закладів вищої освіти вивчено недостатньо. Автори сучасних наукових джерел акцентують на потребі формування емоційної сфери студента – майбутнього фахівця, втім, детально дану проблему не розкривають. Розмаїтість дефініцій поняття «емоційна сфера» значно утруднює виокремлення професійно важливих якостей майбутніх медичних працівників. Це у свою чергу знижує ефективність розроблених заходів щодо підвищення професійної майстерності студента – майбутнього медика, його психічного здоров'я, емоційного стану.

Тому актуальним завданням вважаємо дослідження проблеми формування емоційної сфери студентів у процесі їхньої професійної підготовки у вищому закладі освіти. Важливість формування емоційної сфери студентів – майбутніх медичних працівників зумовлена потребами професійного становлення їх як фахівців, необхідністю постійного розширення соціального простору особистості, формування міжособистісних взаємин із колегами та пацієнтами.

Мета статті – розкриття психологічних особливостей емоційної сфери студентів в умовах середовища вищого закладу освіти; підбір методик та методів для її вивчення.

Емоційна сфера особистості виступає одним із регуляторів поведінки людини та пізнання. Її складниками є різні форми переживання: емоції, афекти, настрої, стресові стани та почуття [2, с. 105].

Ефективність розвитку емоційної сфери студентської молоді у вищій школі тісно пов'язана з урахуванням у педагогічному процесі особливостей студентського віку. Межі цього вікового періоду визначені нечітко і коливаються від 17 до 25 років. За міжнародною класифікацією, час навчання у закладі вищої освіти збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості (Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, І. Кон, В. Лисовський та ін.). У цей час відбувається безперервне зростання працездатності, активної діяльності; водночас підвищення динаміки однієї функції змінюються моментами пониження інших функцій. Студентський вік характеризується досягненням найвищих результатів, що базуються на попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. Науковці визначають студентство як соціокультурну спільноту, яку складають учні вищих навчальних закладів, що засвоюють і привласнюють соціальну суб'єктність у когнітивній, професійній, цивільно-політичній, моральній та іншій сферах життєдіяльності історично конкретного суспільства, завдяки інтеріоризації ціннісно-нормативної системи даного суспільства в цілому, а також такого соціального інституту, як вища школа, і продукуванню нових аксіофеноменів, що знаходить своє відображення й проявляється в їх символічному й предметному світі [1, с. 288].

Важливість формування емоційної сфери майбутнього фахівця в період його професійної підготовки у закладі вищої освіти зумовлена тим, що формування емоційної сфери загалом пов'язано з розвитком інших сфер особистості. Формування емоційної сфери майбутнього медичного працівника є однією зі складників розвитку його професіоналізму, адже поряд із набуттям фахових знань, у період навчання у студентів розвиваються відповідні психологічні якості, формується позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Важливою є здатність емоційного інтелекту (як підструктури соціального інтелекту) спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для управління мисленням і поведінкою [13]. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють чотири сфери вмінь: ідентифікація емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення, розуміння емоцій, управління емоціями [14], розвиток яких є важливим у професійній підготовці фахівців. Прихильники так званого змішаного підходу розглядають емоційний інтелект як сукупність розумових здібностей та особистісних рис, притаманних конкретній людині. Зазвичай до його структури включають здатність особистості до самомотивації, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами, уміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою, здатність не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати і сподіватися [12].

Серед складників емоційної сфери студента – майбутнього медика найчастіше виділяють мобільність, гнучкість поведінки, емпатію (співпереживання, здатність зрозуміти іншого), емоційну та соціальну зрілість особистості, емоційну стабільність, вольову стійкість, саморегуляцію поведінки тощо [7, с. 13].

Емоції виконують особливу роль у формуванні в студентів мети навчальної діяльності. О. Грицук доводить, що емоційні стани зумовлюють динамічні характеристики пізнавальних процесів студентів; емоції організовують мислення студентів та їхню навчальну діяльність; мислення і відчуття – це дві екзистенціальні сутності, які складають одне ціле [4, с. 139].

У низці наукових досліджень йдеться про те, що формування емоційної сфери – цілеспрямований процес. Система цілей, за О. Лазуренком, включає таке: формування навичок оцінювання результатів власної діяльності; формування навичок аналізу емоційних станів; опанування прийомів емоційної регуляції; визначення сприятливих та негативних факторів власного емоційного розвитку. Система цілей, що відображає формування професійно значущих компонентів емоційної сфери студентів, включає: формування навичок аналізу професійної діяльності; формування навичок передбачення можливих емоційних станів у пацієнтів; формування адекватного розуміння власних особливостей емоційної сфери в готовності здійснення професійної діяльності; самовдосконалення власного спостереження, емпатії, емоційної лабільності, рефлексії, інших професійно значущих компонентів емоційної сфери; формування навичок у розробці тактики емоційного самовдосконалення тощо [8, с. 127].

Емоційна сфера особистості вивчалася психологами й педагогами (Д. Гоулман, Т. Кириленко, О. Лазуренко, Дж. Мейєр, Дж. Тейлор) з різних методологічних позицій. У результаті дослідження виявлено, що період навчання у закладах вищої освіти є сприятливим для формування емоційної сфери студентства.

Методика діагностики сформованості емоційної сфери студентів передбачала аналіз документації, досвіду викладачів; спостереження, анкетування, тестування; бесіди зі студентами, викладачами, кураторами груп. Також нами використано низку методик, а саме: методика діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової – MEI (2004), тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту, опитувальник ЕмІн С. Люсіна (Люсин, 2006), тест емоційної компетентності І. Юсупова, Г. Юсупової (Юсупов, 2009), методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлора (адаптація Т. Немчинова), методика Б. Додонова «Яким переживанням я надаю перевагу» (Зелінська, 2009).

Спостереження – метод наукового дослідження, що полягає в активному та навмисному сприйнятті об'єкта, в ході якого отримують знання про зовнішні сторони, властивості й відносини досліджуваного об'єкта. Це метод пізнання дійсності на основі безпосереднього сприймання, завдяки чому можна отримати різноманітну інформацію про досліджуваного. Спостереження є одним з основних емпіричних методів дослідження, який складається із систематичного і цілеспрямованого сприйняття психічних явищ для вивчення їхніх специфічних змін. Спостереження допомагає для виявлення особистісних особливостей

сприймання, установок, спрямованості особистості та включає в себе елементи теоретичного мислення і кількісний метод їх аналізу.

Методика діагностики емоційного інтелекту (MEI) М. Манойлової являє собою опитувальник, який складається із сорока запитань-тверджень. Піддослідному пропонується оцінити міру власної згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою. Опитувальник містить 4 субшкали та 3 інтегральні індекси: загальний рівень емоційного інтелекту, вираженість внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів EI.

Тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту побудований у формі опитувальника, що передбачає оцінку п'яти складників емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Шестиступенева шкала відповідей включає такі варіанти: повністю не погоджуюся, в основному не погоджуюся, частково не погоджуюся, частково погоджуюся, в основному погоджуюся, повністю погоджуюся. Н. Холл виділяє три рівні емоційного інтелекту за кожною зі шкал: низький (7 і менше), середній (8–13), високий (14 і більше балів).

Опитувальник ЕмІн С. Люсіна дозволяє оцінити здатність респондента розуміти власні та чужі емоції: встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе чи в інших, ідентифікувати ці емоції, знаходити в них словесну форму вираження, розуміти причини та наслідки емоцій. За допомогою цього тесту можна також оцінити здатність опитуваного управляти власними почуттями та почуттями оточуючих: контролювати інтенсивність емоцій та їхні зовнішні прояви, змогти за необхідності викликати ту чи іншу емоцію. Респонденти оцінюють ступінь відповідності тверджень опитувальника власному досвіду за чотирибальною шкалою: «цілком не погоджуюся», «частково не погоджуюся», «частково погоджуюся», «цілком погоджуюся». Отримані результати відображають п'ять шкал, чотири інтегральні показники та один загальний – комплексний.

Тест емоційної компетентності І. Юсупова, Г. Юсупової базується на комплексній моделі емпатії. Опитувальник містить 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення до батьків, літніх людей, дітей, героїв художніх творів, знайомих та незнайомих людей, тварин. Предметом діагностики виступає складник емпатії – емпатійний потенціал, під яким автор методики розуміє налаштованість особистості до відчуття і проникнення в об'єкти соціальної природи, тобто здатність до прийняття ролі, афіліацію і досвід конкретного переживання в емоційній пам'яті респондента.

Методика діагностики міжособистісних стосунків, розроблена Т. Лірі, Г. Г. Лнфоржем, Р. Сазеком (1954), дозволяє визначити уявлення суб'єкта про себе і своє ідеальне «Я» та визначити переважаючий тип стосунків із людьми. Авторами методики виокремлено 8 типів: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підпорядкований, залежний, дружелюбний, альтруїстичний. Опитувальник складається зі 128 оціночних суджень, з яких у кожному з восьми типів стосунків утворюється 16 пунктів, упорядкованих за зростаючою інтенсивністю. Судження йдуть не один за одним, а групуються по чотири і надаються для вибору через певні проміжки. Максимальна оцінка становить 16 балів і поділяється на 4 ступені вираженості стосунків: висока та низька адаптивна поведінка, екстремальна поведінка, патологія. Підрахунок балів здійснюється за кожною октантою за допомогою спеціального ключа. Отримані бали переносяться на дискограму, при цьому відстань від центру кола відповідає кількості балів за даною октантою від 0 до 16. Кінці векторів об'єднуються, утворюючи особистісний профіль. За окремою формулою визначається показник за двома основними факторами: домінування та дружелюбність. За допомогою даної методики ми визначали оцінку студентом наявної поведінки, поведінку в оцінці оточуючих (зі сторони), самооцінку, оцінку близьких людей, розуміння власного «Я».

Тривожність є комплексним (складним) емоційним станом, котрий може поєднувати в собі страх, гнів, провину, інтерес. Методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлора, що опублікована 1953 р., містить 50 тверджень, на які респондент повинен відповісти «так» або «ні». Вибір пунктів для тесту здійснювався на основі аналізу їхньої здатності розрізняти осіб із хронічними реакціями тривоги. Ми використовували варіант методики в адаптації Т. Німчинова та Г. Норакідзе, який у 1975 р. доповнив опитувальник шкалою брехні, що дозволяє робити висновки про демонстративність, неправдивість у відповідях. Опитувальник складається із 60-ти тверджень, на які необхідно відповісти «так» чи «ні». Обробка результатів відбувається за ключем. Спершу обраховуються показники за шкалою брехні: якщо показник більший за шість балів, то це свідчить про нещирість досліджуваного. На основі отриманих результатів робиться висновок про дуже високий рівень тривоги (25–40 балів); середній із тенденцією до високого (15–25 балів); середній із тенденцією до низького (5–15 балів); низький рівень тривоги (0–5 балів).

Використання методики Б. Додонова «Яким переживанням я надаю перевагу» сприяло вивченню типів емоційної спрямованості, а також для вивченню самооцінки й орієнтовного визначення переважаючого типу емоційної спрямованості. За допомогою цієї методики виявлено провідні фактори виникнення позитивних емоцій.

Висновки. Формування емоційної сфери студента – майбутнього медичного працівника має бути одним із завдань професійної підготовки. Навчально-виховна діяльність у закладах вищої освіти повинна стимулювати розвиток емоційної сфери майбутніх фахівців медичної сфери, а тому потребує пошуку шляхів її активізації та розвитку в умовах професійної підготовки студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми та потребує розширення наукових досліджень і вдосконалення практики вищих медичних навчальних закладів щодо формування емоційної сфери студентів на етапі їхнього професійного становлення.

Використана література:

1. Арбєніна В. Л. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія ; за ред. В. Л. Арбєніної, Л. Г. Сокурянської. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. 519 с.
2. Винославська О. В. Психологія : навч. посібн. Київ : ІНКОС, 2005. 352 с.
3. Гордійчук С. Створення стандартів нового покоління у забезпеченні якості медичної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2016. № 1/2. С. 121–126.
4. Грицук О. В. Проблема зв'язку когнітивних процесів та емоційних станів студентів. *Наука і освіта.* 2013. № 7. С. 138–141.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых груп.* Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 57–59.
6. Зелінська Т. М., Михайлова І. В. Практикум із загальної психології : навч. посібн. Київ : Каравела, 2009. 272 с.
7. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посібн. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
8. Лазуренко О. О. Аналіз передумов формування емоційної сфери та проявів емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки. *Молодий вчений.* 2014. № 5. С. 127–131.
9. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова). *Диагностика эмоционально-нравственного развития* / ред. и сост. И. Б. Дерманова. Санкт-Петербург, 2002. С. 126–128.
10. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. *Психологическая диагностика.* 2006. № 4. С. 3–22.
11. Юсупов И. М., Юсупова Г. В. Тест эмоциональной компетентности. *Социальный психолог.* 2009. № 1 (17). С. 141–148.
12. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995.
13. Mayer J. D. Emotional intelligence information. 2005. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence
14. Mayer J. D., Salove P., Caruso D. R. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of personality assessment.* 2002. 79. 306–320.

References:

1. Arbienina, V. L. (2012). *Ukrainske studentstvo u poshukakh identychnosti: monohrafiia [Ukrainian students in search of identity: monograph].* V. L. Arbienina, L. H. Sokurianska (Ed.). Kharkiv : KhNU im. V. N. Karazina [in Ukrainian].
2. Vynoslavska, O. V., Breusenko-Kuznietsov, O. A. & Zlyvko, V. L. (2005). *Psykholohiia: navch. posibn. [Psychology: Teach. Manual].* Kyiv : INKOS [in Ukrainian].
3. Hordiichuk, S. (2016). Stvorennia standartiv novoho pokolinnia u zabezpechenni yakosti medychnoi osvity [Creating new generation standards in providing quality of medical education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Counting professional education : theory and practice, 1/2,* 121-126 [in Ukrainian].
4. Hrytsuk, O. V. (2013). Problema zviazku kohnityvnykh protsesiv ta emotsiinykh staniv studentiv [The problem of connection of cognitive processes and emotional states of students]. *Nauka i osvita – Science and education,* 138-141 [in Ukrainian].
5. Fetyskyn, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, H. M. (2002). Dyahnostyka «эmotsyonalnoho yntellekta» (N. Kholl) [Diagnostics of emotional intelligence by N. Holl]. *Sotsyalno-psykholohycheskaia dyahnostyka razvytyia lychnosty y malыkh hrup – Social and psychological diagnostics of personality and small group development.* Moskva : Yzd-vo Ynstytuta Psykhoterapyy, 57-59 [in Russian].
6. Zelinska, T. M., Mykhailova, I. V. (2009). *Praktykum iz zahalnoi psykholohii [Workshop on general psychology: teaching. manual].* Kyiv : Karavela [in Ukrainian].
7. Kyrylenko, T. S. (2007). *Psykholohiia: emotsiina sfera osobystosti [Workshop on general psychology: teaching. manual].* Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
8. Lazurenko, O. O. (2014). Analiz peredumov formuvannia emotsiinoi sfery ta proiaviv emotsiinoho potentsialu osobystosti studenta v protsesi profesiinoi pidhotovky [Analysis of the preconditions for the formation of the emotional sphere and manifestations of the emotional potential of the student's personality in the process of professional training]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 5,* 127-131 [in Ukrainian].
9. Lychnostnaia shkala proiavlenyi trevohy (Dzh. Teilor, adaptatsyia T. A. Nemchynova) [Personal scale of anxiety manifestations (J. Taylor, adaptation of THE Nemchinov]. *Dyahnostyka эmotsyonalno-nravstvennoho razvytyia – Diagnostics of emotional and moral development* (pp. 126-128). Sankt-Peterburh [in Russian].
10. Liusyn, D. V. (2006). Novaia metodyka dlia yzmerenyia эmotsyonalnoho yntellekta: oprosnyk ЭmYn [A new technique for measuring emotional intelligence: the questionnaire Emin]. *Psykholohycheskaia dyahnostyka – Psychological diagnostics, 4,* 3-22 [in Russian].
11. Yusupov, Y. M., Yusupova, H. V. (2009). Test эmotsyonalnoi kompetentnosty [Emotional Intelligence Test]. *Sotsyalnыi psykholoh – Social psychologist, 1,* 141-148. [in Russian].
12. Goleman D. (1995). Emotional intelligence. N.Y. Bantam Books [in English].
13. Mayer J. D. (2005). Emotional intelligence information [Electronic resourse]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_ intelligence [in English].
14. Mayer, J. D., Salove, P., Caruso, D. R. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of personality assessment,* 79, 306-320 [in English].

Boichuk-Tovsta O. H. Formation of the emotional sphere of students in the process of their professional training

The problem of forming an emotional sphere occupies a significant place among psychological and pedagogical researches. Emotions play an important role in the educational process. For future doctors emotions are especially important when they will cooperate with colleagues and patients.

The article deals the issues of formation of the emotional sphere of student – the future medical worker in the process of his professional training and psychological peculiarities of students' in connection with their professional orientation. The available theoretical psychological research about the developments of the emotional sphere are considered.

To achieve the goal we have solved the following tasks: studying the peculiarities of the emotional sphere of students – future medical workers and its structural components; research of specificity of emotionality and its development in the conditions of higher education institution.

The technique of diagnostics of students' emotional sphere is described. It is marked that it is necessary to apply the following methods: analysis of documentation, experience of teachers; observation, questioning, testing; conversations with students, teachers. A set of methods for studying the level of formation of students' emotional sphere formation was selected: the technique of diagnostics of emotional intelligence by M. Manoylova – MEI, N. Hall test for determination of the level of emotional intelligence, questionnaire of Emin S. Lusin, test of emotional competence by I. Yusupov, diagnostics of interpersonal relationships by T. Leary, the method of measuring the anxiety level by J. Taylor, the method of B. Dodonov «What experiences do I prefer».

It is concluded that the formation of the emotional sphere of the student should be one of the tasks of professional training and institutions of higher education should stimulate the development of the emotional sphere of future medical workers.

Key words: *emotional sphere, student, professional training, higher education medical institution, diagnostic methods and techniques, educational activity.*

УДК 784:[378.016:001.895]
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.06

Бондарчук А. Я., Мищук П. М.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТА-ВОКАЛІСТА

Для формування виконавських навичок сучасного студента-вокаліста велике значення мають інноваційні методи навчання. Одним із найефективніших є метод Джо Естілл, який складається з трьох основних розділів: технічна майстерність, артистична майстерність та магія виконання. Її концепція спирається на знання і детальне пояснення положень, пов'язаних з роботою голосового апарату. Саме такий підхід допоміг автору цієї методики зрозуміти, якою повинна бути система вправ, яка б дозволила не лише покращити свої вокальні навички, але й забезпечити гігієну та збереження голосу. Джо Естілл створила схеми, завдяки яким співак отримував би можливість детально контролювати свій спів. Цей шлях привів її до розуміння того, як можна вдосконалити методи по покращенню якості голосу, збільшенню вокальних можливостей, забезпечити охорону голосу. Не менш вагомою є методика Сета Ріггса, яка полягає в тому, що спів повинен базуватися на основі розмовного голосу. У своїй методиці педагог зазначає важливість співу в різних музичних жанрах. Основу його методики становлять вокальні вправи на розвиток техніки володіння голосовим апаратом, розширення діапазону вокаліста та техніки плавного переходу між регістрами. Головним елементом у процесі співу педагог вважає відтворення певного емоційного образу композиції, причому не лише за допомогою голосу, а й використовуючи акторську майстерність. Досить молодою, проте ефективною є школа різножанрового вокалу ImproviNation Ірини Цуканової, яка базується на ідеї об'єднання різних жанрів та стилів виконання, таких як поп, джаз, опера, фольклор, gospel, фанк, рок, рок-н-рол, кантрі, соул, в єдину методику вокального навчання. Зміст її полягає в змішуванні різноманітних стилів та поєднанні максимальної кількості музичних жанрів. Основна увага приділяється роботі над правильним диханням, вокальною точкою, з'єднанням регістрів, вокальними прийомами, створенню вокальної особистості, власного унікального звучання, своєї неповторної манери, максимальному розкриттю найяскравіших сторін вокального апарату та особистості загалом.

Ключові слова: *виконавські навички, студент-вокаліст, інноваційні методи вокального навчання.*

Сьогодні, на хвилі популярності різноманітних телешоу, пісенних конкурсів та фестивалів, спостерігається бажання молодих виконавців стати знаменитими артистами. Саме тому вони звертаються до педагогів, зазвичай відомих вокальних шкіл, які організовані артистами, зірками шоу-бізнесу в надії, що їхня популярність, солідність організованих ними шкіл чи проектів зможуть надати виконавцям необхідні практичні навички як у вокальній підготовці, так і у сценічній поведінці. Вони сподіваються, що такі заняття не принесуть ніякої шкоди їх ще зовсім слабким та не окріплим голосам. Та й самі педагоги зазвичай дещо мало усвідомлені в тому, як позначаться запропоновані ними методики співу на майбутньому їхніх підопічних. Окрім проблем, пов'язаних із психологічними порушеннями, які часто зустрічаються у молодих виконавців, мало хто занепокоєний технікою виконання, яка або буде в подальшому вдосконалюватися, або може принести миттєвий успіх, а в подальшому призведе до непоправних наслідків.

Йдеться про дуже важливий складник – техніку співу. Неправильне використання, великі навантаження, психологічні зажими і багато іншого мають властивість зношувати апарат вокаліста, а в деяких випадках і навіть руйнувати його. Усім, звісно ж, зрозуміло, що важливо враховувати вік співака, будову та особливості людського організму. Проте багато педагогів відштовхуються від того, що в людині від самого початку все закладено правильно. Також далеко не всі з них знають, як грамотно використовувати вокальний апарат, де і як його включати, за рахунок чого з'являється в співаючої людини відчуття об'ємного голосу. Іншими словами, за рахунок яких дій ресурси людського організму здатні відкривати свої максимальні можливості.

Натепер варто визнати, що серед великого різноманіття вокальних шкіл і підходів найбільшого успіху досягають ті, котрі у своїй основі спираються на розуміння анатомії людини та здатні пов'язати її зі звуковидобуванням. Більш того, деякі вокалісти не можуть пояснити специфіку свого виконання саме з технічної точки зору. Так, наприклад, розмова про те, за рахунок чого вони роблять розщеплення зв'язок або як досягають високого опертого звуку, не знаходить відповіді і навіть простого розуміння. Це свідчить про зневаж-

ливе ставлення до цього аспекту співу або про незнання чи незрозуміле відношення до технічної сторони питання.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати наявність суперечностей між потребою у формуванні виконавських навичок студентів-вокалістів у процесі професійної діяльності й недостатньою обґрунтованістю теоретико-методологічних основ зазначеної роботи.

Дослідження феномена виконавських навичок вокаліста та пошук шляхів їх розвитку були проведені багатьма вченими та педагогами, зокрема: А. Артемовою, Д. Аршаповою, І. Ганич, М. Гарсия, О. Гашенко, Джо Естіл, В. Ємельяновим, О. Монд, В. Морозовим, Сетем Ріґґсом, І. Цукановою та ін.

Також нами були проаналізовані науково-методичні праці у сфері вокального навчання (В. Антонюк, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, А. Саркісян, Ю. Юцевич) та дослідження механізмів вокальної підготовки майбутнього фахівця в педагогічних університетах (Л. Василенко, Л. Гавриленко, І. Гринчук, Т. Жигінас, О. Маруфенко, О. Прядко, А. Ткачук та ін.).

Мета статті – проаналізувати та узагальнити інноваційні методи вокального навчання та їх вплив на формування виконавських навичок студента-вокаліста.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити більш конкретні завдання, а саме:

– проаналізувати стан дослідження проблеми в науковій літературі;

– вивчити питання специфіки функціонування інноваційних методів вокального навчання у світовій практиці;

– визначити особливості та розкрити основні вокально-технічні принципи використання різножанрового методу у співі.

Об’єкт дослідження – процес формування виконавських навичок студента-вокаліста. Предмет дослідження – інноваційні методи вокального навчання.

Виконавські навички вокаліста – це комплекс автоматизованих дій різних частин співацького апарату, які відбуваються в процесі співу і підкорюються волі співака. Ці дії є доведеними до автоматизму багаторазовим повторенням та не потребують усвідомленого контролю. Вокальними навичками є співацька постава, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція, артикуляція, чистота інтонування тощо [2, с. 4].

Е. П. Гавацко зазначає, що формування виконавських навичок студента-вокаліста передбачає оволодіння як вокальними, так і сценічними навичками, формування яких відбувається в комплексі, а механізм їх творення буде успішнішим, якщо аналізувати, фіксувати зміни, які відбуваються внаслідок вокально-виконавської діяльності, порівнювати звучання з власними слуховими та просторовими відчуттями [2, с. 29–30].

Аналізуючи наукову музичну літературу, ми дійшли висновку, що виконавські навички вокаліста – це складне інтегративне особистісне утворення, яке вміщує знання вокальної педагогіки, володіння мотивацією до занять вокалом та самореалізації у творчій діяльності, наявність вокально-слухового досвіду, володіння голосовим апаратом, знання правил поведінки на сцені, володіння досвідом концертної роботи.

Систематично вдосконалювати свої виконавські навички – значить дієво розвиватися в музично-естетичному відношенні, активно підвищувати рівень музичної культури [4, с. 74].

Сучасне вокальне мистецтво, в якому спостерігається різноманітність напрямків та стилів виконання, взаємопроникнення виконавських манер та вокальних жанрів, має великий вплив на формування особистості студента-вокаліста. Саме тому участь студентів у концертному житті є досить привабливою і перспективною для подальшого саморозвитку та їх фахового зростання.

Вокальна підготовка студентів музичних напрямів освіти вищих навчальних закладів має свою специфіку, оскільки вже на рівні підготовки бакалаврів до фахових компетенцій відноситься володіння методикою роботи над розвитком резонаторів, вокальної теситури, орфоепічних аспектів виконання, технології вокального дихання тощо, що є досить ефективним у підготовці професійного вокаліста.

Одним із найбільш відомих новаторів у вокальній педагогіці є відомий американський педагог Сет Ріґґс. Його методика полягає в тому, що спів повинен базуватися на основі розмовного голосу. На його думку, спів від розмовної мови відрізняється розтягнутістю вимови та більш широким динамічним та звуковисотним діапазоном [3, с. 65]. Автор цієї методики наголошує на тому, що під час співу тіло вокаліста повинно бути таким же розслабленим, як і під час спокійної розмови. Тобто м’язи, які задіяні під час співу, не повинні додатково контролюватися іншими м’язами [3, с. 53].

У своїй методиці Сет Ріґґс зазначає важливість співу в різних музичних жанрах. Основу його методики становлять вокальні вправи на розвиток техніки володіння голосовим апаратом, розширення діапазону вокаліста та техніки плавного переходу між регістрами. Головним елементом у процесі співу педагог вважає не досконале володіння голосовим апаратом, керування подачею звуку та діафрагмою, а відтворення певного емоційного образу композиції, причому не лише за допомогою голосу, а й використовуючи акторську майстерність. «Незалежно від того, що ви співаєте – поп, рок, оперу чи мюзикл, ви повинні володіти такими прийомами співу, що дозволять вам розслабитись та сконцентруватися на акторській грі» [3, с. 2].

Незважаючи на те, що більшість закордонних співаків у жанрі естрадної музики користуються уроками Сета Ріґґса (адже його методику названо однією з найдієвіших), вітчизняні ж педагоги часто критикують його методику, спираючись на те, що вона кардинально відрізняється від положень італійської вокальної школи та канонів вокального виконання загалом. Усі ці непорозуміння можна пояснити тим, що англомовні

співаки використовують грудний резонатор, наша мова звучить відірвано від опори, тобто одні й ті ж звуки видобуваються різними способами. Саме це пояснює причину невдалих спроб деяких вокалістів підвищити рівень своєї вокальної техніки саме за допомогою методики Сета Ріґґса.

Отож, ми вважаємо, що в контексті формування виконавських навичок студента-вокаліста дана методика потребує корекції. Саме тому перед початком роботи за даною методико варто проаналізувати та усвідомити вокальну позицію, яка для британців чи американців є розмовною.

Estill Voice Training (EVT) – цей метод був заснований в Америці в 1988 році співачкою, педагогом, дослідницею Джо Естілл. Її концепція спирається на знання і детальне пояснення положень, пов'язаних з роботою голосового апарату. Саме такий підхід допоміг автору цієї методики зрозуміти, якою повинна бути система вправ, яка б дозволила не лише покращити свої вокальні навички, але й забезпечити гігієну та збереження голосу. Джо Естілл створила схеми, завдяки яким співак отримував би можливість детально контролювати свій спів. Цей шлях привів її до розуміння того, як можна вдосконалити методи з покращення якості голосу, збільшення вокальних можливостей, забезпечити охорону голосу [1].

Джо Естілл вивчала голос у різноманітних стилях, застосовуючи електроміографію, електроглоттографію, аналіз мовного сигналу, ендоскопію гортані, акустичні виміри з одночасною відеостробоскопією. Всі ці способи наукового спостереження з'явилися лише у 80-ті роки XX століття. До цих розробок педагоги практично поголовно використовували пояснення, побудовані на передачі, як правило, власних відчуттів, активізовували роботу уявлення своїх учнів. До речі, сьогодні в практиці навчання співаків мало що змінилося [1].

Сформувавшись у цілісну концепцію, метод Джо Естілл набув певної структури, яка складалася із трьох основних розділів.

Технічна майстерність. У цьому розділі подаються фундаментальні знання про голосовий апарат. Все починається з вивчення анатомічних особливостей організму, уявлень про те, що собою являє співочий апарат. І лише після цього вокалістам стає зрозуміло, що відбувається під час звуковидобування, які органи задіяні, яким повинно бути їхнє положення під час грамотного співу. Потім стає можливим спостерігати більш детально за функціонуванням голосового апарату: контролювати роботу основних і фальшивих зв'язок, щитовидного і перстневидного хрящів, положення гортані, піднебіння, язика, губ тощо. Звісно, звертають велику увагу на голосові відчуття, які виникають у співака під час співу. Теоретичні знання допомагають йому з розумінням відноситися до різних аспектів у роботі співочого апарату. Тим самим створюються умови для вільного, повноцінного співу без напруження, красивим, природнім тембром. Послідовники Джо Естілл додали до цього розділу засвоєння питань артикуляції [1].

Другий розділ направлений на оволодіння артистичною майстерністю. Тут акцент ставиться на розуміння і засвоєння стилістичних особливостей твору. Автори спираються на те, що повноцінна виконавська практика можлива за умови, якщо співак не лише знає, до якого стилістичному напрямку відноситься вибрана ним композиція, і хто її виконував, але й уявляє «межі дозволеного», здатний сам продукувати адекватні способи виконання, застосовувати свої улюблені «фішки», не порушуючи авторських задумів. Тут майстерність набуває певної форми, що придає дихання технічному складнику [1].

Магія виконання – третій етап спілкування з публікою, який полягає у вмінні донести матеріал і показати власні можливості. За задумом Естілл, у цьому розділі відпрацьовуються компоненти, які мають значення не просто для налагодження контакту з публікою, але й такі, що роблять сам процес співу заворожливим, часто непередбачуваним, у найбільш позитивному сенсі слова, та унікальним. З технічних питань важливими стають, наприклад, такі як «перекрити» ансамбль інструментів, користуватися знаннями акустики приміщення, враховувати специфіку публіки [1].

Школа різножанрового вокалу ImproviNation, засновником якої є Ірина Цуканова – педагог, композитор, аранжувальник, співачка – з'явилася порівняно недавно, проте дана методика навчання стрімко довела свою ефективність та дієвість. Ця школа базується на ідеї об'єднання різних жанрів та стилів виконання, таких як поп, джаз, опера, фольклор, gospel, фанк, рок, рок-н-рол, кантрі, соул, в єдину методику вокального навчання. Зміст її полягає в змішуванні різноманітних стилів та поєднанні максимальної кількості музичних жанрів [5].

Основу цієї методики становить робота над правильним диханням, вокальною точкою, з'єднанням регістрів, знанням природи голосу, звуковидобуванням вокальних прийомів, а також велика увага приділяється створенню вокальної особистості, власного унікального звучання, своєї неповторної манери, максимальному розкриттю найяскравіших сторін вокального апарату та особистості загалом.

Навчання вокалу за методикою Ірини Цуканової відбувається на прикладі відомих виконавців світових хітів та складається з комплексу унікальних вправ для відпрацювання таких технік: дихання (діафрагма, опора), дикції, грудного регістру, регістру голови, гортані, вокальних прийомів у різних регістрах (субтон, спів у мовній манері, народний звук, подзв'язковий звук, прикритий звук, примарний тон, фальцет, академічний звук – зівок, йодль, хмик, розщеплення зв'язок, вібрація, мелізми, м'яке піднебіння, тверде піднебіння, мікст, перехідні ноти), розспівки, розбору твору, роботи з мікрофоном, акторської майстерності [5].

В основі вокальної методики школи різножанрового вокалу ImproviNatio лежить вокальний «Курс 24». Він включає в себе начитку лекцій, які підкріплені методичними рекомендаціями, де чітко структурована її різножанрова вокальна методика. Також важливим елементом цієї школи є відеодиск із роз'ясненнями та аудіодиск з авторськими розспівками.

Висновки. У результаті аналізу наукової літератури з питання формування виконавських навичок студента-вокаліста на основі інноваційних методів вокального навчання ми дійшли висновку, що означене питання є маловивченим та потребує спеціальної науково-теоретичної уваги. Адже малодослідженими на сьогоднішній день є питання ефективності різножанрової методики співу, ролі естрадної пісні у формуванні виконавських навичок вокаліста, спів у мовленнєвій позиції тощо. Проаналізувавши сутність поняття «виконавські навички вокаліста», ми визначили, що це – складне інтегративне особистісне утворення, яке вміщує знання вокальної педагогіки, володіння мотивацією до занять вокалом та самореалізації у творчій діяльності, наявність вокально-слухового досвіду, володіння голосовим апаратом, знання правил поведінки на сцені, володіння досвідом концертної роботи. Саме тому звернення до відомих на сьогодні методів вокального навчання, які виникли в результаті багаторічного теоретичного і практичного досвіду педагогів-вокалістів, забезпечить якісно новий рівень підготовки студентів-вокалістів.

Використана література:

1. Аршапова Д. Д. Инновации в вокальной педагогике. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28807859 (дата обращения: 21.01.2019).
2. Гавацко Е. П. Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу : наук.-метод. посібник. Ужгород : Закарпатський ін-т післяд. вищої освіти, 2017. 65 с.
3. Риггс Сет. Как стать звездой. Guitar College, 2000. 104 с.
4. Рудницька О. П. Грані педагогічної майстерності (педагогіка мистецької діяльності) : навч. посібник. Рівне : РДГУ, 2002. 232 с.
5. ImproviNation. URL: https://impro.ooo/shop/kurs24-filesonly.html (дата звернення: 24.02.2019).

References:

1. Arshapova D. D. Innovatsii v vokalnoy pedahohikie [Innovation in vocal pedagogy]. URL: https://impro.ooo/shop/kurs24-filesonly.html (date of treatment: 24.02.2019).
2. Havatsko E. P. (2017) Formuvannya vokalnykh navychok u vykhovantsiv studii estradnoho spivu [Formation of vocal skills among pupils of the pop singing studio]: nauk.-metod. Posibnuk. Uzhhorod: ZIPVO. 65 s. [in Ukrainian].
3. Rihhs Set (2000). Kak stat zviezdoy [how to become a star] Guitar College. 104 s.
4. Rudnytska O. P. (2002) Hrani pedahohichnoi maisternosti (pedahohika mystetskoi diyalnosti) [The boundaries of pedagogical skill (pedagogy of artistic activity)]: navch. posibnyk. Rivne: RDHU. 232 s. [in Ukrainian]
5. ImproviNation. URL: https://impro.ooo/shop/kurs24-filesonly.html (date of treatment: 24.02.2019).

Bondarchuk A. Ya., Mischuk P. M. Innovative methods of vocal education and their role in forming the executive students of the vocalist

Innovative teaching methods are of great importance for the formation of the performing skills of a modern student-vocalist. One of the most effective is Joe E'thill's method, which consists of three main sections: technical skill, artistic skill, and execution magic. Its concept is based on the knowledge and detailed explanation of the provisions related to the operation of the voice apparatus. It was this approach that helped the author of this technique understand what a system of exercises should be that would not only improve his vocal skills but also ensure hygiene and preservation of voice. Joe Estill created a scheme to give the singer the ability to control his singing in detail. This path led her to understand how to improve methods to improve voice quality, increase vocal capabilities, and provide voice protection. No less important is the Seth Rigs method, which is that singing should be based on a spoken voice. In his methodology, the teacher notes the importance of singing in different musical genres. The basis of his technique consists of vocal exercises on the development of the technique of possession of the vocal apparatus, the expansion of the vocalist range and the technique of smooth transition between registers. The main element in the process of singing, the teacher considers the reproduction of a certain emotional image of the composition, not only with the help of voice, but also using acting. Pretty young but effective is Irina Tsukanova's School of Intercultural Vocal ImproviNation, which is based on the idea of combining different genres and styles of performances such as pop, jazz, opera, folklore, gospel, funk, rock, rock and roll, country , soul in the only vocal training technique. Its content consists of mixing various styles and combining the maximum number of musical genres. The focus is on working on the right breathing, vocal point, combination of registers, vocal techniques, creating a vocal personality, its own unique sound, its unique style, the maximum disclosure of the brightest sides of the vocal apparatus and personality in general.

Key words: *performing skills, student-vocalist, innovative methods of vocal training.*

УДК 37.2. 37.091.33.-027.22
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.07

Боярчук С. І., Бубін А. О.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуалізовано проблему формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики. Проаналізовано наукові положення компетентнісного підходу до підготовки сучасного педагога, розкрито поняття «професійна компетентність». Педагогічну практику студентів визначено як невід'ємну складову частину педагогічної освіти, важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. Охарактеризовано види практики (педагогічну практику в групах дітей раннього віку; навчальну практику з основ природознавства та краєзнавства; педагогічну практику в групах дітей дошкільного віку; навчальну практику (підготовку до роботи в літній період); літню педагогічну практику; переддипломну педагогічну практику), в результаті якої студенти оволодівають професійними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для виконання посадових обов'язків вихователя дітей раннього та дошкільного віку. З'ясовано, що в процесі педагогічної практики у студентів формуються такі фахові компетентності, як здатність самостійно і комплексно розв'язувати складні завдання та практичні проблеми в галузі розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку із застосовуванням теорії і методики дошкільної освіти; здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості; здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною діяльністю дітей раннього і дошкільного віку; здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я особистості. Виявлено, що ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики залежить від якісної теоретичної підготовки студентів з навчальних дисциплін професійного спрямування, яка сприяє успішному розв'язанню конкретних практичних завдань; вибору базових закладів дошкільної освіти для проходження практики та психолого-педагогічного супроводу та методичного забезпечення практики.

Ключові слова: *педагогічна практика, професійна компетентність, педагог дошкільної освіти, компетентнісний підхід, професійна підготовка, загальні та фахові компетентності, готовність до педагогічної діяльності.*

Модернізація системи освіти в Україні, її сучасні тенденції, динамічний розвиток суспільства актуалізують проблему формування професійної компетентності майбутніх педагогів, які працюватимуть в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Вимоги до вихователів постійно зростають та потребують від них усвідомленого ставлення до підвищення професіоналізму та створення себе як професіонала. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті розбудови національної системи освіти, сучасних гуманістичних підходів, тенденцій глобалізації та інтеграції набуває все більшого значення.

Виникає необхідність підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних педагогів, готових працювати в нових умовах функціонування системи дошкільної освіти, які забезпечать ефективну організацію освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти, створюючи умови для гармонійного розвитку дітей, міцну основу для їхнього подальшого навчання в школі.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти глибокими теоретичними знаннями, здійснювати інноваційну діяльність, вести дослідницьку роботу, мати власну педагогічну позицію, творчий потенціал, високу професійну культуру [5, с. 44].

Важливим чинником успішної фахової підготовки майбутніх вихователів, їх готовності до реалізації сучасних педагогічних ідей та впровадження інноваційних технологій в освітній простір закладу дошкільної освіти є педагогічна практика.

Проблема формування компетентного фахівця галузі дошкільної освіти є однією з актуальних у реформуванні сучасної педагогічної освіти. У працях сучасних науковців (Л. Артемова, Г. Бєлєнькая, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородня, К. Крутій, О. Кононко, Т. Пониманська, Г. Сухорукова) досліджено різні аспекти формування професійної компетентності майбутнього вихователя. У своїх дослідженнях вони розкривають вимоги щодо професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Зазначимо, що теоретико-методологічну основу практичної підготовки вихователя становлять фундаментальні дослідження Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, Т. Пониманської, Н. Лисенко, О. Савченко та ін.

Н. Горопаха та Т. Пониманська вивчали особливості організації та проходження студентами педагогічної практики за вимогами кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. Практика розглядається науковцями як активна форма професійної підготовки, оскільки передбачає самостійне виконання професійних функцій на посаді вихователя [2, с. 4].

Мета статті – обґрунтувати значення педагогічної практики для формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Педагогічна практика у закладах дошкільної освіти є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутніх педагогів, важливим етапом їхнього професійного зростання. Практична підготовка забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної про-

фесійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, що зумовлює опанування ними відповідних компетентностей [8, с. 3].

Компетентність – 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 [3, с. 3].

Відповідно до проєкту «Тюнінг» виокремлюються фахові та загальні компетентності. Загальні компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер. Загальні компетентності здобуваються в межах певної освітньої програми, надають додаткові перспективи для працевлаштування. Фахові компетентності є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної області [7, с. 26].

Питання підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу висвітлили у своїх працях Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, З. Борисова, Л. Загородня, Н. Денисенко, І. Дичківська, Н. Казакова, Є. Карпова, Н. Лисенко, Л. Машкіна, М. Машовець, Л. Пісоцька, Т. Поніманська, Г. Сухорукова, Т. Танько. Зокрема, А. Хуторський, А. Миролюбов, В. Софронова вважають, що компетентність – комплексна інтегральна характеристика особистості, яка включає смислові, світоглядні, операційно-діяльнісні якості. Поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи їх реалізації в діяльності (А. Журавльов, Н. Тализін та інші).

У сучасних умовах результатом фахової педагогічної підготовки, яка відображає рівень оволодіння системою педагогічних професійних знань, умінь, навичок, необхідних для виконання обов'язків педагога, є професійна компетентність, формування якої відбувається протягом навчання у закладі вищої освіти, зокрема під час педагогічної практики. Н. Ничкало наголошує, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [4, с. 78].

Бєлєнька Г. зазначає, що професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти характеризує його здатність виконувати професійні задачі діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних, професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Структурними компонентами професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти є мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості. Такі якості в результаті набуття особистістю професійного досвіду закріплюються і з часом посідають серед компонентів чільне місце. В умовах ступеневої підготовки у закладі вищої освіти професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно значущі якості) у площину професійної діяльності [1, с. 23].

Основною метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами професійної діяльності, формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань у реальних виробничих умовах; прищеплення студентам усвідомлення потреби в неперервній самоосвіті, самовихованні, в систематичному професійному самовдосконаленні.

У процесі педагогічної практики вирішуються такі завдання:

– ознайомлення студентів із системою освітньої роботи в закладах дошкільної освіти;

– встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів на основі практичного навчання з педагогічним процесом закладу дошкільної освіти, формування умінь використовувати знання в ході розв'язання конкретних освітніх завдань;

– формування у студентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, формування необхідних професійних умінь та розвиток особистісних якостей;

– оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання та виховання;

– розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх вихователів, їхнього педагогічного мислення, формування дослідницьких умінь та навичок [6, с. 5].

У проєкті стандарту вищої освіти України підготовки здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта, спеціальності 012 Дошкільна освіта, який розроблений згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту», до переліку компетентностей випускника включено інтегральну, загальні й спеціальні (фахові) компетентності [5, с. 6].

Процес формування професійної компетентності майбутніх вихователів під час педагогічної практики включає взаємопов'язані елементи освітнього процесу, які забезпечують формування у студентів таких компетентностей: здатності самостійно і комплексно розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку із застосовуванням теорії і методики дошкільної освіти; здатності до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості; здатності до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною діяльністю дітей раннього і дошкільного віку; здатності до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я особистості та ін. [5, с. 8].

У зв'язку з підвищенням вимог до підготовки фахівців у педагогічному коледжі створена цілісна система педагогічної практики, в основі якої лежить комплексність, наступність, систематичність і безперервність, що передбачає єдність та взаємозв'язок окремих її етапів, урахування сучасних тенденцій розвитку освіти в Україні. На цій основі розроблена наскрізна програма практики студентів, які навчаються за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, до якої включено відповідні компоненти професійної діяльності майбутнього вихователя.

Організаційна система проходження педагогічної практики студентами включає види практики, в результаті яких студенти оволодівають професійними знаннями, уміннями, навичками, необхідними для виконання посадових обов'язків вихователя дітей раннього і дошкільного віку, а саме: педагогічну практику в групах дітей раннього віку; навчальну практику з основ природознавства та краєзнавства; педагогічну практику в групах дітей дошкільного віку; навчальну практику (підготовку до роботи в літній період); літню педагогічну практику; переддипломну педагогічну практику.

Кожен вид практики передбачає формування фахових компетентностей, опанування студентами відповідних професійних функцій, містить конкретні завдання та зміст.

Першим етапом є пробна практика в групах дітей раннього віку, в процесі якої студенти другого курсу навчаються спостерігати та аналізувати педагогічний процес у групах дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти, визначають його своєрідність; поглиблюють свої знання про особливості організації життєдіяльності дітей цього віку; оволодівають сучасними методами та формами організації освітнього процесу в групах дітей раннього віку, проводять ігри-заняття з різних розділів програми, організовують самостійну діяльність дітей; набувають професійних умінь, потрібних для догляду, розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку. Впродовж практики у студентів формується відповідальне ставлення до професійної діяльності, потреба постійно поповнювати власні знання та творчо застосовувати їх на практиці [6, с. 8].

Педагогічна практика в групах дітей дошкільного віку проводиться на третьому і четвертому курсі. Програма передбачає проведення практикантами різнопланової організаційно-педагогічної та освітньої роботи, зумовленої виконанням обов'язків вихователя групи дітей дошкільного віку.

Метою практики є підготовка студентів до цілісного виконання функцій вихователя дітей дошкільного віку, формування вмінь організовувати освітню роботу з дітьми, використовуючи різноманітні засоби, форми, методи; вирішувати конкретні освітні завдання з урахуванням умов групи і закладу дошкільної освіти, вікових та індивідуальних особливостей дитини, розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності.

Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів зумовлюють завдання педагогічної практики, зокрема, цілеспрямовано добирати методи, засоби, прийоми організації педагогічного процесу, прогнозувати результати їх застосування, враховувати динаміку розвитку кожної дитини і дітей групи; вдосконалювати педагогічні уміння та навички роботи з методичною літературою, дидактичними матеріалами, технічними засобами навчання, необхідними для підготовки та проведення освітньої роботи в закладі дошкільної освіти [6, с. 17].

Таким чином, під час проходження практики забезпечується формування таких фахових компетентностей: здатність до формування у дітей дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості й відношення предметів; розвиток самосвідомості («Я» дитини і її місце в довкіллі); здатність до формування у дітей дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності; здатність до розвитку в дітей дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками й дорослими; здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно доцільної поведінки та діяльності у природі; здатність до фізичного розвитку дітей, корекції і зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності та ін. [5, с. 8].

Метою літньої педагогічної практики є формування вмінь застосовувати набуті знання в процесі вирішення педагогічних завдань під час літнього оздоровчого періоду (проводити фізкультурно-оздоровчі заходи, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей, тощо) [6, с. 23].

Переддипломна практика є одним із важливих етапів фахової підготовки майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти. Вона проводиться на четвертому курсі у восьмому семестрі і є завершальним етапом практичної підготовки студентів. У ході практики створені умови для: професійної самореалізації, самовдосконалення особистості студента; опанування методів психолого-педагогічного дослідження, діагностування знань, умінь дітей; застосування різних форм роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку. Студенти здійснюють освітню роботу в закладі дошкільної освіти, де поряд із традиційними використовують інноваційні педагогічні технології. Практиканти залучаються до вирішення творчих завдань, проектування педагогічного процесу з використанням таких інновацій, як: навчання ранньому читанню за методикою Л. Шелестової, театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей М. Єфименка, елементи музейної педагогіки; методика використання карт розумових дій та коректурних таблиць Н. Гавриш, ТРВЗ тощо.

Студенти вивчають досвід педагогів-новаторів, виготовляють необхідний дидактичний матеріал та наочні посібники, організовують роботу з батьками. Практиканти проводять науково-дослідницьку роботу згідно з темою курсового дослідження. Підсумки переддипломної педагогічної практики обговорюються на педагогічній раді в закладі дошкільної освіти та на звітній конференції в коледжі.

Отже, даний вид практики передбачає формування таких компетентностей, як здатність до планування, складання прогнозів і передбачення наслідків своїх дій; здатність до вільного користування засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в організації навчання і виховання дітей дошкільного віку; здатність організовувати різні форми роботи з батьками, залучення їх до проведення спільних педагогічних заходів, надання консультативно-методичної допомоги сім'ям у вихованні дітей та ін. [5, с. 8].

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики залежить від якісної теоретичної підготовки студентів з навчальних дисциплін професійного спрямування, яка сприяє успішному розв'язанню конкретних практичних завдань; вибору базових закладів дошкільної освіти для проходження практики, психолого-педагогічного супроводу та методичного забезпечення практики.

Ефективними формами та методами формування професійної компетентності у процесі педагогічної практики є настановчі й підсумкові конференції, інструктажі, індивідуальні бесіди, консультації; колективні обговорення проблем; творчі звіти, завдання; прогнозування; розроблення конспектів; аналіз та самоаналіз проведених занять та інших форм організації життєдіяльності дітей дошкільного віку.

У процесі педагогічної практики відбувається уточнення поглядів на зміст майбутньої педагогічної діяльності, можливості самореалізації і самоствердження в ній. Важливим є те, що під час проходження практики студенти починають ідентифікувати себе з образом професіонала, з образом «Я-вихователь». Практиканти дають самооцінку своєї особистості як вихователя, ділових особистісних якостей і здібностей, які забезпечать успішність подальшої педагогічної діяльності.

Висновки. Педагогічна практика – невід'ємна складова частина педагогічної освіти, важливий засіб формування професійної компетентності, що забезпечує глибоке поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, ефективну адаптацію студентів до реальних умов педагогічної діяльності, до освітнього процесу закладу дошкільної освіти, дозволяє самостійно й ефективно досягати цілей професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень щодо професійної підготовки студентів у процесі педагогічної практики вбачаємо в пошуку ефективних технологій удосконалення практичної підготовки студентів, шляхів підвищення її ефективності, в удосконаленні змісту в контексті формування професійної компетентності.

Використана література:

1. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ, 2011. 320 с.
2. Горопаха Н. М., Поніманська Т. І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ, 2009. 280 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». *Голос України.* 2014. № 148. С. 4–67.
4. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
5. Стандарт вищої освіти України (Проєкт). Спеціальність 012 Дошкільна освіта / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti
6. Методичні рекомендації для проведення навчальної та педагогічної практики (напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта»). Луцьк, 2015. 134 с.
7. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ : ТОВ Поліграф плюс, 2016. 80 с.

References:

1. Bielienka, H. V. (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu [Modern trends in retail network in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Horopakha, N. M., & Ponimanska, T. I. (2009). Pedahohichna praktyka za vymohamy kredytno-modulnoi systemy [Marketing distribution policy]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu : pryiniatyi 1 lyp. 2014 roku № 1556-VII [Law of Ukraine on higher education from July 1 2014, № 1556-VII]. (2014, September 1). Holos Ukrainy – Voice of Ukraine, 148, pp. 4-67 [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (2000). Profesiina osvita: slovnyk [Vocational education : dictionary]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
5. Standart vyshchoi osvity Ukrainy (Proekt). Spetsialnist 012 Doshkilna osvita [Higher Education Standard of Ukraine (Project). Specialty 012 Preschool education]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita /visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti[in Ukrainian].
6. Boiarchuk, S.I., Bubin, A.O., Milishchuk, S.O., & Chyhryniuk, T.O. (2015). Metodychni rekomendatsii dlia provedennia navchalnoi ta pedahohichnoi praktyky (napriam pidhotovky 6.010101 «Doshkilna osvita») [Marketing distribution policy]. Lutsk [in Ukrainian].
7. Rashkevycha, Yu. M. Metodychni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupenevykh prohram, vkliuchaiuchy prohramni kompetentnosti ta prohramni rezultaty navchannia [Metodychni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupenevykh prohram, vkliuchaiuchy prohramni kompetentnosti ta prohramni rezultaty navchannia]. (Yu. Rashkevycha, Trans). Kyiv: TOV Polihraf plius [in Ukrainian].

Boiarchuk S. I., Bubin A. O. Pedagogical practice as an important component forming the professional competence of future preschool education

In the article the problem of forming the professional competence of the future preschool teachers during the pedagogical practice is actualized. The academic foundations of the competence approach to the modern teacher preparation are analyzed, the essence of the «professional competence» concept is revealed. Students pedagogical practice is determined as an integral part of pedagogical education, an essential factor in shaping the professional competence of the future specialists in the preschool education field.

The types of practice are characterized (pedagogical practice in the groups of very young children; educational practice of the fundamentals of natural science and local lore study; pedagogical practice in preschool children groups; educational practice (preparation to work in the summer period); summer pedagogical practice; pre-diploma pedagogical practice, after which students possess professional knowledge, skills, abilities necessary for fulfilling the duties of early and preschool children's teacher.

It is defined that during the pedagogical practice students develop their professional competencies such as the ability to solve complex problems and practical problems independently and comprehensively in the field of the development, education and upbringing of preschool children implementing the theory and methodology of preschool education; the ability to develop basic personality traits of the early and pre-school children; the ability to organize and guide the play (leading), artistic-speaking and artistic-productive activities of early and preschool children; the ability to develop healthy lifestyle habits of early childhood and preschool children as a basis for a personal health culture.

It is determined that the effectiveness of the professional competence formation of the future professionals in the process of pedagogical practice depends on qualitative theoretical students training at the disciplines of professional orientation, which contributes to the successful solution of the specific practical problems; the selection of the basic pre-school educational institutions for practical training and psychological and pedagogical support and methodological enforcement of practice.

Key words: *pedagogical practice, professional competence, preschool education teacher, competence approach, vocational training, general and professional competences, readiness for pedagogical activity.*

UDC 37.013
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.08

Bulharu N. B.

BASIC ASPECTS OF THE FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN A TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the research of the formation of professional competencies among students of technical universities. The issues of training a professionally competent specialist are disclosed in the article. The research by scientists on the formation of competency issues regarding various activities is analyzed in detail. After analyzing the scientific psychological and pedagogical literature it was revealed that at the moment the generally methodological guidelines for the formation and use of funds of assessment tools for assessing competencies have not yet been formed. In particular, among scientists there is no single view on the concept meaning of «competence», «competency» and a clear idea of their relationship. The approaches and forms of work that can meet the current student demand and form the necessary competencies, professional and personal qualities of future specialists are considered in the article. It has been established that it becomes mandatory not only to use new scientific knowledge in the educational process, but also to include creative search in educational activities.

The feasibility of using the competence approach in the vocational training of students of technical universities is substantiated. The theoretical aspects of the system for assessing the level of professional competence are analyzed. The approaches to the interpretation of the concepts of «competency» and «competence» to the characteristic levels of their formation and definition criteria in the scientific and pedagogical literature are considered. The article notes that competence is a personal property of a person, the potential ability and willingness of an individual to cope with various tasks that are formed in the activity and integrate the semantic attitude to it.

The main qualities and criteria of technological effectiveness of the educational process at the university are clearly described in the article. It is reasonably indicated that the scientific and methodological support of vocational training doesn't keep pace with the rapid development of information technologies in the field of education, requires the modernization of the training of future specialists. Therefore, further research is required to identify the factors and conditions for the formation of professional competence using network technologies.

Key words: *competency, competence, formation of professional competencies, level of development of professional competence, professional competence of technical universities students.*

The relevance of research is determined by the fact that Ukraine's entry into the world educational community causes changes in the nature of vocational education and its orientation to «free development of man», creative initiative, responsibility for the work quality, professional independence, ability to grow professionally and the mobility of future professionals. A university graduate should have both professional and general cultural competencies, because modern conditions in the labor market require universities to train specialists with, have psychological stability, readiness for overload, stressful situations, the ability to go out of them, the ability to work in a team, accept independent decisions, have the initiative, ability to innovate, the ability to make choices, to use limited resources efficiently, perform professional responsibilities, the ability to negotiate and so on [8].

The training issue of professionally competent specialist was reflected in the studies of such scientists as N. Volkova, I. Dichkivskaya, Yu. Zhilyaev, G. Kovalchuk, L. Novikova, I. Podlasy, A. Sichkaruk and others. In the scientific literature, the concepts of «competency» and «competence» have been widely used since the mid 60th century becoming the basis for the formation of a competency-based approach to education (N. Chomsky, R. White, J. Ravenna, J. Delors, V. Hutmacher, T. Hoffmann). Nowadays, the scientists continue to explore the formation of competency issues in relation to various types of activities (V. Baidenko, I. Zimnyaya, A. Kasprzhak, V. Landscher, A. Markov, N. Sakharova, Yu. Tatur, A. Khutorskoy, etc.

After analyzing the scientific psychological and pedagogical literature, it was revealed that at the moment the generally accepted methodological guidelines for the formation and application of assessment funds for competency assessment have not yet been formed. In particular, among scientists there isn't consensus on the content notion of «competency», «competence» and a clear idea of their relationship. Therefore, further theoretical development of formation of professional competencies levels is necessary.

The **main purpose of the articles** is a research the process of formation of professional competencies among students of technical universities. To achieve the target goal, the research object was chosen-students' professional training of higher technical educational institutions; the research subject is the formation of professional competence of students of technical universities; the research task: to analyze the theoretical aspects of the system the level of professional competencies formedness.

Understanding competencies as educational outcomes attempts to build a dialogue between the employer (as a customer of the educational result) and the higher educational establishment (as the provider of educational results) more productive. At the same time, educational technologies are considered as a for method of competencies (through the use of active and interactive teaching methods), and assessment tools (by involving in their development employers, experts from the professional environment) as a proof tool for formation of competencies. Assessment of the level of competence formation is a task that can't be solved only using traditional teaching methods, monitoring and assessment tools.

The question arises, what approaches, forms of work can satisfy the modern student demand, to form the necessary competencies, professional and personal quality of future professionals. The introduction of innovative and information technologies in higher education provides for a more active integration of the educational process and scientific research. Innovative methods provide a raising education, its multifaceted sectors to a qualitatively new level. It becomes obligatory not only the use of the new scientific knowledges in the educational process, but also the inclusion of creative search in educational activities. Solving the problems requires the creation of an effective system of support for gifted student youth, a broader development of forms of research activities of students focused on promising scientific technical directions, the formation of an effective youth science.

According to the pedagogical encyclopedia, the concept of «competence» includes such qualities as initiative, cooperation, ability to work in a group, communication skills, ability to learn, assessment skills, think logically, select and use information [17, c. 237]. N. A. Moreva notes that competence determines the quality and level of professional readiness for activities, which is expressed in the nature of work, the ability to find a rational solution of the problem in the face of various difficulties [10, c. 26]. Afanasyev V. Considers that competencies a set of functions of the rights and obligations of a specialist. Bezrukova V. S. notes that competence is the possession of knowledge and skills that allow you to express professionally competent judgments, opinions, evaluations.

According to Zimnyaya I. A. the competence is «a complex of interdependent aspects of activity related to the accumulation of knowledge that determine the professional core of a specialist; defining an additional alternative industry; orientation to the living room and social values; the development of communicative and pragmatic personality traits; improving the selectivity of the motivation period when choosing the type of activity» [10, c. 26]. As we see a rather ambiguous situation was created regarding the content of «competency», which indicates the lack of development of this concept in the modern educational system. The Competency actualization takes place as a result of the accumulation of experience, «finding and testing various models of behavior in this area, choosing from them those that most closely correspond to his style, claims, aesthetic taste and moral orientations».

Thus, competence is a personal property of a person, a potential ability and willingness of an individual to cope with various tasks that are formed in the activity and integrate a value-semantic attitude to it.

The following components are distinguished in the structure of competence: «psychological component» (academic knowledge, ability to know and understand) «Value component» (value orientations of a person and motivation to solve professional problems) «Activity component» (practical and operational application of knowledge to a specific situation).

Competence is a category that is understood primarily by the employer, it characterizes the professional activity of the graduate and is realized after graduation at the workplace [17, c. 58].

The formation of a particular competency can't always be directly related to the development of any one discipline or a group of disciplines. Competencies are parallel and cumulative during all forms of student work – the development of individual disciplines and groups of disciplines, practical training, performing research (research work) and independent work.

The competency model of the graduate is an agreement between consumers (employers, students) and the university regarding the goals and expected results of mastering the public school.

Competencies are divided into: general cultural (GCK), general professional (GPK), professional (PK), professional and applied (PAK). For example, for the field of knowledge metrology, measuring equipment and information-measuring technologies the specialty of instrumentation have such competencies:

General cultural competency (GCK) – it is the ability to successfully act in solving problems that are general to many types of professional activity. The difficulty assessing of general cultural competencies lies in the fact that their degree of formation is the result of mastering a holistic educational program. An example of general cultural competencies is: the ability to self-organization and self-education; the ability to use basic legal knowledge in various fields of activity; ability to work in a team; tolerantly perceive social, cultural, personal differences.

General professional competency (GPK), as an example is the fundamental knowledge about the principles of building modern information-measuring and computing systems, promising directions for their development. This also applies the ability to collect and analyze scientific and technical information on the research topic, take into account current development trends and use the achievements of domestic and foreign science, engineering and technology in professional activities; ability to professionally operate advanced equipment and devices.

Professional competency (PK) – this is the ability to successfully act when completing a task, solving a problem in a specific professional activity [3, c. 11]. An example of professional competencies is: knowledge of the construction, parameters and characteristics, elemental base, principles of design and programming of microprocessor devices of measuring systems knowledge of the principles of construction and basic characteristics of devices for determining orientation and navigation; ability to assess the level of quality indicators and innovative risks of commercialization of design instrument systems.

Professional and applied competencies (PAK), as an example – the ability to develop methodological and regulatory documents, technical documentation for instrumentation facilities, as well as implement systemic measures to implement developed projects and programs, the ability to apply applied methods of theoretical analysis and calculation of devices and systems; the ability to design instrument systems and technological processes using design automation tools and experience in developing competitive products.

The levels of development of competencies for each implemented training profile are determined by the types of professional activity (core, non-core) and the type of competencies. For each type of professional activity, the level of development of competencies is established. Competencies can be formed at different levels: threshold, basic and advanced.

Competencies are prescribed in the professional education program of the specialty; this is a set of standards of the state standard and the requirements of universities to the level of competence formation at the end of the development of the educational program. It includes: specification of requirements taking into account regional and professionally-oriented specificities of universities; clarification or simplification of the formulation of competence; the level structuring of competencies, indicators and descriptors.

Conclusions. Thus, we analyzed the theoretical aspects of the system for assessing the level of formation of professional competencies, the definition of «competency» and characterized the types of competencies that are illustrated by relevant examples, we can conclude that to solve the problem of forming professional competence of future specialists it is possible through targeted pedagogical management of the educational process optimization. We also want to note that the scientific and methodological support of vocational training doesn't keep pace with the rapid development of information technologies in education, requires the modernization of future specialists' professional training., therefore, further investigation will be required to identify the factors and conditions for the formation of professional competence by means of network technologies based on the introduction of distance learning based on the latest information technologies in vocational education.

Bibliography:

1. Гаврилова Л. А. Дистанційна освіта. Електронні курси : навчально-методичний посібник для викладачів. Київ : Освіта, 2006. 74 с.
2. Горычева С. Н. Возможности применения методологии «Tuning» в проектировании и реализации ОП : доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ», Санкт-Петербург – Пушкин. Учебный центр подготовки руководителей, 10-11 июня 2014.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. Канаев В. І. Дистанційне навчання: технологічні аспекти. Київ : Сучасний гуманітарний університет, 2008. 192 с.
5. Каспржак А. Исследования PISA как основания для принятия управленческих решений. *Тенденции развития образования: проблемы управления.* Москва : Университетская книга, 2005. С. 244–253.
6. Ковтун Е. Н. Способы оценки уровня сформированности компетенций : доклад на семинаре «Совершенствование компетентностного подхода в НИУ СГУ», Санкт-Петербург – Пушкин. Учебный центр подготовки руководителей, 10-11 июня 2014.
7. Колесникова И. А., Горчакова-Сибірська М. П. Педагогічне проектування : навч. посібник для вищ. навч. закладів ; під ред. И.А. Колесниковой. Київ : «Академія», 2005. 288 с.
8. Кудрявцева Е. И. Современные подходы к проблеме формирования и использования моделей компетенций. *Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления.* 2012. № 1. С. 166–177.
9. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

10. Пидкасистий П. І. Педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і педагогічних коледжів ; під ред. П. І. Пидкасистого. Київ, 2008. 640 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
12. Сахарова Н. С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Вестник СГУ.* 2006. № 3. С. 51–58.
13. Трайнев В. А., Теплишев В. Ю., Трайнев І. У. Нові інформаційні комунікаційні технології в освіті. Київ : «Дашков і До», 2009. 320 с.
14. Тартур Ю. Г., Медведев В. Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход. *Высшее образование в Украине.* 2007. № 11. С. 46–56.
15. Хуторской А. Образовательные компетенции в дидактике и методике личностно-ориентированного обучения. *Известия МСАО.* 2003. № 2. С. 167–171.
16. Гац И. Ю. Формирование фонда оценочных средств образовательных результатов студентов факультета русской филологии. *Методические рекомендации*. Москва, 2013.
17. Педагогічний енциклопедичний словник / гл. ред Б. М. Бим-Бад. Київ, 2002. 528 с.

References:

1. Havrylova L. A. (2006). Dystantsiina osvita. Elektronni kursy: [Distance education. Online Courses:] [navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv] / L.A. Havrylova.–K.: Osvita [in Ukranian]
2. Gorycheva S. N. (2014). Vozmozhnosti primeneniya metodologii «Tuning» v proyektirovanii i realizatsii OP [Possibilities of applying the «Tuning» methodology in the design and implementation of OP] / Doklad na seminare «Sovershenstvovaniye kompetentnostnogo podkhoda v NIU SGU». Sankt-Peterburg – Pushkin. – Uchebnyy tsentr podgotovki rukovoditeley. 10-11 iyunya. [in Russian]
3. Zimnyaya I. A. (2004). Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova komptentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. [Key competencies as an effective and targeted basis for a competency-based approach to education. Author's version] - M.: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.. [in Russian]
4. Kanaev V. I. (2008). Distancijne navchannya: tekhnologichni aspekti [Distance learning: technological aspects] / V. I. Kanaev. – K.: Suchasnij gumanitarnij universitet [in Ukranian]
5. Kasprzhak A. (2005) Issledovaniya PISA kak osnovaniya dlya prinyatiya upravlencheskikh resheniy [PISA studies as the basis for management decisions] [Tekst] / A. Kasprzhak // Tendentsii razvitiya obrazovaniya: problemy upravleniya. M.: Universitetskaya kniga, 244-253 [in Russian]
6. Kovtun E. N. (2014) Sposoby otsenki urovnya sformirovannosti kompetentsiy [Ways to assess the level of competencies] / Doklad na seminare «Sovershenstvovaniye kompetentnostnogo podkhoda v NIU SGU». Sankt-Peterburg – Pushkin. – Uchebnyy tsentr podgotovki rukovoditeley [in Russian]
7. Kolesnykova Y. A. (2005) Pedahohichne proektuvannia [Pedagogical design]: navchan. posibnyk dlia vyssh. navchan. zakladiv / Y. A. Kolesnykova, M. P. Horchakova-Sybirska; Pid red. Y. A. Kolesnykovoi. K.: «Akademiia» [in Ukranian]
8. Kudriavtseva E. Y. (2012) Sovremennye podkhody k probleme formyrovanyia y yspolzovanyia modelei kompetentsyi [Modern approaches to the problem of the formation and use of competency models] / E. Kudriavtseva // Upravlencheskoe konsultyrovanye. Aktualnye problemy hosudarstvennoho y munytsypalnoho upravlenyia, 166-177 [in Russian]
9. Kudryavtseva E. I. (2012) Sovremennyye podkhody k probleme formirovaniya i ispolzovaniya modeley kompetentsiy [Modern approaches to the problem of the formation and use of competency models] / E. Kudryavtseva // Upravlencheskoye konsultirovaniye. Aktualnyye problemy gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya, 166-177 [in Russian]
10. Moreva N. A. (2001) Pedagogika srednego professionalnogo obrazovaniya [Pedagogy of secondary vocational education]: Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / N.A. Moreva. - M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» [in Ukranian]
11. Pedagogika: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya (2005) [Pedagogy: Big modern encyclopedia] / Sost. E.S. Rapatsevich. - Mn.: Sovremennoye slovo [in Russian]
12. Sakharova N. S. (2006) Kategorii «kompetentnost» i «kompetentsiya» v sovremennoy obrazovatelnoy paradigme [Categories «competency» and «competence» in the modern educational paradigm]. [Tekst] / N.S. Sakharova // Vestnik SGU, 51-58 [in Russian]
13. Trainev V. A. (2009) Novi informatsiini komunikatsiini tekhnolohii v osviti [New information communication technologies in education] / V. A Trainev, V. Yu.Teplyshev, I.U.Trainev. K.: «Dashkov i Do» [in Ukranian]
14. Tartur Yu. G. Medvedev V. E. (2007) Podgotovka prepodavatelya vysshey shkoly: kompetentnostnyy podkhod [Higher education teacher training: competency-based approach]. [Tekst] / Yu.G. Tartur. V.E. Medvedev // Vyssheye obrazovaniye v Ukraine, 46-56 [in Russian]
15. Khutorskoi A. (2003) Obrazovatelnye kompetentsyy v dydaktyke y metodyke lychnostno-oryentyrovannoho obuchenyia [Educational competencies in didactics and methods of personality-oriented learning]. [Tekst] / A. Khutorskoi // Yzvestyia MSAO, 167-171 [in Russian]
16. Gats I. Yu. (2013) Formirovaniye fonda otsenochnykh sredstv obrazovatelnykh rezultatov studentov fakulteta russkoy filologii [Formation of a fund of educational tools for students of the faculty of Russian philology] / Metodicheskiye rekomendatsii. Moskva [in Russian]
17. Pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002) [Pedagogical encyclopedic dictionary] / hl. red B. M. Bym-Bad [in Ukranian]

Булгару Н. Б. Основні аспекти формування професійних компетентностей студентів технічного ЗВО

Статтю присвячено дослідженню процесу формування професійних компетенцій у студентів технічних закладів вищої освіти (ЗВО). У статті розкрито питання підготовки професійно компетентного фахівця. Докладно проаналізовано дослідження науковців щодо формування питань компетенції відносно різних видів діяльності. Після аналізу наукової психолого-педагогічної літератури виявлено, що на даний момент ще не сформовано загальноприйнятих методичних установок з формування і застосування фондів оціночних засобів для оцінки компетенцій. Зокрема, серед науковців немає єдиного погляду на зміст понять «компетентність», «компетенція» та чіткого уявлення про їх

співвідношення. У статті розглянуті підходи та форми роботи, які можуть задовольнити сучасний попит студентів, сформувати необхідні компетентності, професійно-особистісні якості майбутніх фахівців. З'ясовано, що обов'язковим стає не тільки використання у навчальному процесі нових наукових знань, але й включення творчого пошуку в освітню діяльність. Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу в професійному навчанні студентів технічних ЗВО. Проаналізовано теоретичні аспекти системи оцінки рівня сформованості професійних компетенцій. Розглянуто підходи до тлумачень понять «компетентність» і «компетенція», до характеристики рівнів їх сформованості та критеріїв визначення в науково-педагогічній літературі. У статті зазначається, що компетенція є особистісною властивістю людини, потенційною здатністю і готовністю індивіда справлятися з різними завданнями, що формуються в діяльності й інтегрують ціннісно-смислове ставлення до неї. У статті чітко охарактеризовано основні якості та критерії технологічності освітнього процесу у ЗВО. Зазначено, що науково-методичне забезпечення професійного навчання не встигає за швидким розвитком інформаційних технологій у сфері освіти, що вимагає модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців, тому потребує подальшого дослідження виявлення факторів та умов формування професійної компетентності засобами мережевих технологій.

Ключові слова: *компетентність, компетенція, формування професійної компетентності, рівень розвитку професійної компетентності, професійна компетентність студентів технічних ЗВО.*

УДК 378.371.134:37.025.8
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.09

Бурчак С. О.

КОМПОНЕНТНІ СКЛАДНИКИ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Публікація присвячена визначенню компонентних складників креативності бакалаврів – майбутніх учителів математики. У статті схарактеризовано сутність поняття "структура" в психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, концептуальну основу для визначення структури креативності майбутніх учителів математики в межах власного наукового дослідження.

Також детально розкрито сутність компонентних складників креативності бакалаврів – майбутніх учителів математики та вказано їх показники. Першим компонентним складником визначено мотиваційно-ціннісний, в якому під мотивацією розуміємо характеристики, притаманні майбутньому креативному вчителю математики, які вмотивують і допоможуть реалізувати відповідні знання під час професійної діяльності.

Другим компонентним складником креативності майбутніх учителів математики визначений когнітивний (знаннєвий), який передбачає повноту, глибину, системність, кількість і якість засвоєних майбутніми вчителями математики знань із комплексу дисциплін (педагогіки, психології, математики, методики навчання математики, інформаційно-комунікаційних технологій тощо), уявлень про зміст, форми самостійної роботи, умінь планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки щодо професійних питань, у тому числі й розвитку креативності учнів, формування обґрунтованої творчої позиції, здатності прогнозування, комунікативних умінь, умінь приймати нестандартні рішення тощо. Третім компонентним складником креативності постає операційно-технологічний. В його основу покладено набуття вмінь реалізувати творчі розв'язання фахових завдань. Четвертий компонентний складник структури креативності визначено як рефлексивний, який надає можливість аналізувати використані креативні вміння та навички на практиці, бачити власні помилки й неточності в роботі, що визначає готовність майбутнього вчителя математики до впевненої, повноцінної креативної діяльності в закладах освіти.

Ключові слова: *креативність майбутніх учителів, компонентні складники креативності, розвиток креативності педагогів, вища школа, показники, структурний підхід, соціальні і психологічні фактори.*

Розвиток вищої освіти України висуває сучасні вимоги до фахової підготовки студентів закладів вищої освіти, в тому числі й педагогічних. У зв'язку з цим виникає потреба у формуванні й розвитку здібностей особистості, які розкривають її індивідуальні якості, інтелектуальні можливості й творчий потенціал.

Виникає потреба в застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії. Тому одним із найважливіших завдань системи освіти є забезпечення творчого розвитку особистості, про що наголошується в численних освітніх документах нашої держави. Так, на ролі креативності як особливості професійної підготовки наголошується в законі України "Про вищу освіту" та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО "Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії" (1998 р.) [7, с. 22], що розглядає креативність як інноваційний навчальний підхід.

Сьогодні, 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 межах основної стратегії європейського співробітництва в галузі освіти і професійної підготовки до 2020 року [3, с. 33].

У сучасній освіті креативність педагога виступає як один із 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, с. 11].

Різні плеяди вчених, незважаючи на велику кількість публікацій і різноманіття поглядів, визначають низку спільних трактувань феномена креативності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що різні вчені 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. Яковлєва, 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).

Попри існування значної кількості досліджень, проблема розвитку креативності, зокрема майбутніх педагогів, залишається актуальною і сьогодні. Адже вона й досі не має чіткої та однозначної структури, не отримали остаточного розроблення теоретичні й методичні засади її розвитку. Крім того, нових підходів до розв’язання окресленої проблеми вимагають умови нової української школи, інклюзивної освіти, формування конкурентоздатної, мобільної особистості тощо. У даній публікації ми розглянемо структуру креативності студентів-математиків, яку будемо використовувати в межах власного дослідження.

Мета статті – визначити компонентні складники креативності бакалаврів – майбутніх учителів математики.

Схарактеризуємо структуру креативності бакалаврів – майбутніх учителів математики. Зауважимо, що сутність поняття “структура” у словнику В. Даля означено як будова, склад [5]. Великий тлумачний словник сучасної української мови стверджує: “Структура – це взаєморозміщення та певний взаємозв’язок складників цілого, внутрішня будова” [4].

Цю ж думку поділяють багато сучасних науковців, серед яких М. Холодна, яка вказує, що структура – це єдність взаємопов’язаних елементів, що характеризують цілісність відповідного об’єкта [11].

У своїй роботі, досліджуючи структуру креативності майбутніх учителів математики, ми керуватимемося поглядами на саму сутність структури таких науковців, як: Дж. Гілфорд, А. Шадріна, О. Ярошинська, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Маккіннон, К. Роу, Р. Стернберг, С. Овчаров, О. Куцевол, Т. Амабайл, К. Урбан, Дж. Хейс, Хамід Раджей Різі, Е. Фром, Дж. Гарднер С. Гончаренко, О. Антонова, В. Моляко, Є. Ільїн, О. Дунаєва, О. Кульчицька, В. Сластьонін, А. Малецький, І. Брякова, В. Шадріков, І. Мелік-Гайказян, С. Максименко, які в основу структури ставили компонентні складники, що в тісній та функціональній взаємодії утворювали систему.

Концептуальною основою для визначення структури креативності майбутніх учителів математики в межах нашого наукового дослідження є роботи А. Адлера, Д. Богоявленської, Н. Гнатко, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна Л. Порохової, П. Торенса, В. Рибалки, С. Сисоєвої, О. Куцевол, А. Матюшкіна, Я. Понамарьова, М. Холодної, В. Фрицюка та ін.

Попри велику кількість досліджень і публікацій щодо структури креативності особистості, зокрема майбутніх педагогів, це питання й сьогодні залишається відкритим, оскільки в науці поки не склалося єдиної позиції щодо структури креативності, бо розглядалися лише окремі її елементи та була відсутня чіткість у визначенні її структурних складників.

Так, П. Торренс розглядав когнітивний компонент креативності в емоційно-вольовому аспекті й схарактеризував його як чутливість до дисгармонії, почуття дефіциту своїх знань, формулювання гіпотез та їх перевірку [2].

У своїх наукових працях Т. Амабайл до структури креативності приводить: самодисципліну на роботі, здатність мислити творчо, високий ступінь автономії, відсутність стереотипів, схильність до ризику, високий рівень самоініціації й прагнення виконувати завдання найкращим чином [1, с. 303].

Р. Стернберг визначає структуру креативності таким чином: здібності, які поділяються на синтетичні й аналітичні, знання, мислення, особистісні якості, мотивація, оточуюче середовище [10].

У наукових роботах вітчизняного вченого О. Куцевол відображено модель креативних якостей майбутнього педагога: 1) мотиваційно-креативні властивості; 2) емоційно-креативні властивості; 3) інтелектуально-креативні властивості; 4) естетично-креативні властивості; 5) комунікативно-креативні властивості; 6) екзистенціально-креативні властивості [8].

На думку Л. Петришина, до структури креативності майбутнього соціального педагога входять три компоненти: ціннісно-мотиваційний (типові характеристики, які будуть притаманні майбутньому креативному фахівцю соціальної сфери та нададуть можливість йому реалізувати креативні знання в процесі професійної діяльності); особистісно-креативний компонент (опанування студентами знань творчого характеру (креативних технологій, методик, технік), формування теоретично та практично обґрунтованої творчої позиції, розвинута здатність прогнозування та створення нового, розвинуті комунікативні вміння та вміння приймати нестандартні творчі рішення); практично-діяльнісний (вміння реалізувати творче вирішення фахової

проблеми, вміння продукувати нові креативні ідеї, вміння моделювати творче вирішення проблеми, вміння виявляти креативну компетентність у нестандартних професійних ситуаціях) [9].

Отже, виконавши аналіз досліджень відомих науковців, погоджуючись з їхніми думками, можемо визначити структуру креативності бакалаврів – майбутніх учителів математики в межах власного дослідження.

Визначення креативності майбутніх учителів математики, використовуючи структурний підхід, дозволяє нам схарактеризувати її як складну систему взаємопов'язаних компонентних складників, що перебувають між собою в тісному зв'язку.

Розкриємо детальніше сутність компонентних складників креативності бакалаврів – майбутніх учителів математики та вкажемо їх показники.

Першим компонентним складником ми позначили м*отиваційно-ціннісний.* У зв'язку з тим, що наше дослідження передбачає розвиток креативності майбутніх учителів, під мотивацією розуміємо характеристики, притаманні майбутньому креативному вчителю математики, які вмотивують і допоможуть реалізувати відповідні знання під час професійної діяльності. Саме тому показниками даного компоненту є:

1) усвідомлення майбутнім учителем математики значення розвитку креативності у своїй професійній діяльності;

2) наявність інтересу до розвитку креативності;

3) прояв активності, ініціативності під час розвитку власної креативності;

4) прийняття її як життєвої цінності, стимулів поведінки та діяльності, в тому числі й професійної, особистої значущої якості.

Другим компонентним складником креативності майбутніх учителів математики визначений *когнітивний (знаннєвий)*. Він передбачає повноту, глибину, системність, кількість і якість засвоєних майбутніми учителями математики знань із комплексу дисциплін (педагогіки, психології, математики, методики навчання математики, інформаційно-комунікаційних технологій тощо), уявлень про зміст, форми самостійної роботи, умінь планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки щодо професійних питань, у тому числі й розвитку креативності учнів, формування обґрунтованої творчої позиції, здатності прогнозування, комунікативних умінь, умінь приймати нестандартні рішення тощо.

Третім компонентним складником креативності постає *операційно-технологічний*. У його основу насамперед покладено набуття вмінь реалізувати творчі розв'язання фахових завдань. Тому даний компонентний складник спрямований на:

1) оволодіння майбутніми вчителями математики системою міцних, усвідомлених практичних дій та вмінь, спрямованих на розуміння значимості розвитку креативності, використання їх у власній професійній діяльності та здатність перенесення в нові нестандартні ситуації, здобуття умінь знаходити й формулювати проблеми;

2) здатність генерувати ідеї пошуку розв'язків завдань, що виникають за певну одиницю часу (швидкість пошуку);

3) здатність створювати незвичайні способи та шляхи розв'язування завдань, у тому числі й математичних, педагогічних, що відрізняються від загальноприйнятих (оригінальність);

4) здатність відрізняти індивідів, котрі проявляють гнучкість під час розв'язування завдань, а також відрізняти їх від тих, хто лише демонструє оригінальність, також уміння продумувати різноманітні ідеї (гнучкість);

5) здатність швидко перемикатись з однієї ідеї на іншу, відчуваючи протиріччя й невизначеність, удосконалювати об'єкти, додаючи нові деталі, розв'язувати проблеми – уміння аналізувати й синтезувати твердження (активність сприйняття);

6) готовність працювати в новому контексті, схильність до асоціативного мислення, вміння побачити в простому складне, і навпаки (метафоричність);

7) уміння працювати із джерелами інформації, продуктивно використовувати новітні інформаційні технології.

Четвертий компонентний складник структури креативності нами визначений як *рефлексивний.* Загалом, цей компонент надає можливість аналізувати використані креативні вміння та навички на практиці, бачити власні помилки й неточності в роботі, що визначає готовність майбутнього вчителя математики до впевненої, повноцінної креативної діяльності в закладах освіти. Тому показниками даного компоненту є:

1) здатність майбутніх учителів математики до самостійної діяльності в процесі розвитку креативності, до продуктивного використання власного часу;

2) здатність до самоаналізу власної діяльності, самооцінки своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності запланованим;

3) здатність вносити корективи в процес розвитку креативності, бачити допущені помилки і шляхи їх усунення (здатність до саморегуляції).

Під час опису компонентних складників креативності майбутніх учителів математики помічаємо вагому роль соціальних і психологічних факторів, серед яких є внутрішня і зовнішня мотивація, на що звертає увагу американський психолог Т. Амабайл. Він говорить, що саме внутрішня мотивація не може не бути основою креативних процесів. Зовнішня ж мотивація в окремих випадках є дестабілізувальним і деструктивним

фактором. Психолог стверджує, що впливовим показником креативної діяльності є діяльність особистості, яка є одночасно новою й адекватною знанням, якщо завдання чи проблема не може бути розв'язана за допомогою відомого алгоритму та обов'язково має евристичний характер [1].

Висновки. Описані нами компонентні складники креативності майбутніх учителів математики є взаємопов'язаними, взаємозалежними та взаємозумовленими. Мотиваційно-ціннісний компонентний складник креативності майбутніх учителів математики містить у собі творчу мотивацію до діяльності, яка виступає основою когнітивного (знаннєвого) і операційно-технологічного компонентів та зумовлює рефлексивний компонент, оскільки повноцінна креативна діяльність майбутніх педагогів і є очікуваним результатом професійної діяльності. Подальшу роботу над дослідженням вбачаємо в розробленні особистісних креативних якостей майбутнього педагога, розвиток яких буде необхідний для виконання фахових обов'язків в умовах нової української школи.

Використана література:

1. Amabile T. M. Creativity and Innovation in Organizations. Harvard Business School Background, 1996. P. 239–396.
2. Torrance E. P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. Ill, 1974.
3. Бузовська Т. В. Розвиток педагогічної креативності як особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 8. С. 31–33.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
5. Даль В. Толковый словарь : в 4 т. Москва : Рус. яз., 1985. Т. 2. 343 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. Князев Ю. П. Ключевые палеонтологические территории в списке всемирного наследия ЮНЕСКО. *Грани познания : журнал*. 2013. Август. № 5. С. 21–27.
8. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.
9. Петришин Л. Й. Структура креативності майбутніх соціальних педагогів у контексті фахової підготовки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 3. С. 63–75.
10. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. *Основные современные концепции творчества и одаренности.* Москва : «Молодая гвардия», 1976.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

References:

1. Buzovs`ka T.V. (2014) *Rozvy`tok pedagogichnoyi kreaty`vnosti yak osobly`vosti profesijnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv inozemnoyi movy` // Osvita ta rozvy`tok obdarovanoyi osoby`stosti* [Development of pedagogical creativity as a feature of professional training of future foreign language teachers]. 2014. No 8. Pp. 31-33. [in Ukrainian].
2. (2005) *Vely`ky`j tlumachny`j slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy` / uklad. ta golov. red. V.T. Busel.* [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv, Irpin`: Perun, 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
3. Dal` V. (1985) *Tolkovyj slovar` v 4 t.* [Dictionary]. Moskva. : Rus. yaz., 1985. 343 p. [in Russia].
4. Dimitrova-Burlayenko S.D. (2017) *Geneza ponyiattyia «kreaty`vna kompetentnist`» u konteksti psy`chologo-pedagogichny`x doslidzhen` // Pedagogika ta psy`xologiya* [Genesis of the concept of "creative competence" in the context of psychological and pedagogical research // Pedagogy and Psychology]. Kyiv . 2017. pp. 3-14. [in Ukrainian].
5. Knyazev Yu.P. (2013) *Klyuchevye paleontology`chesky`e terry`tory`y` v spy`ske vsemy`rnogo nasledy`ya YuNESKO // Grany` poznany`ya : zhurnal.* [Key paleontological territories on the UNESCO World Heritage List]. 2013. Pp. 21-27. [in Russia].
6. Kucevol O.M. (2006) *Teorety`ko-metody`chni osnovy` rozvy`tku kreaty`vnosti majbutnix uchy`teliv literatury`: [monografiya]*. [Theoretical and methodological foundations for the development of creativity of future teachers of literature]. Vinny`cya : Globus-Pres, 2006. 348 p. [in Ukrainian].
7. Petry`shy`n L.J. (2013) *Struktura kreaty`vnosti majbutnix social`ny`x pedagogiv u konteksti faxovoyi pidgotovky` // Social`na pedagogika: teoriya ta prakty`ka.* [The structure of creativity of future social educators in the context of professional training]. 2013. No 3. P. 63-75. [in Ukrainian].
8. Sternberg R. (1976) *Model` struktury intellekta Gy`lforda: struktura bez fundamenta // Osnovnye sovremennye koncepcy`y` tvorchestva y` odarennosty`* [Guilford's intelligence structure model: a structure without foundation // Basic modern concepts of creativity and giftedness]. Moskva : «Molodaya gvardy`ya», 1976. [in Russia].
9. Holodnaya M.A. (2002) *Psy`xology`ya intelekta paradoksy issledovany`ya.* [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]. SPb. : Py`ter, 2002. 272 p. [in Russia].

Burchak S. O. Components of creativity of future math teachers

This publication is about identifying the components of creativity in bachelors – future mathematics teachers. The article describes the essence of the concept of "structure" in psychological and pedagogical studies of domestic and foreign scientists, conceptual basis for determining the structure of creativity of future mathematics teachers in the framework of their own scientific research.

The essence of the components of the creativity of the bachelors - future teachers of mathematics is also described in detail and their indicators are indicated. The first component is defined as motivational value, in which by motivation we mean the characteristics inherent to the future creative teacher of mathematics that motivate and help to implement the relevant knowledge during professional activities. The second component of creativity of future teachers of mathematics is defined cognitive (knowledge), which provides the completeness, depth, systematicity, quantity and quality of knowledge acquired by future teachers of mathematics knowledge in the complex of disciplines (pedagogy, psychology, mathematics, teaching methods

of technology of mathematics technology ideas about content, forms of independent work, ability to plan their actions, make conclusions and general conclusions on professional issues, including the development of creativity of students, formation reasonable creative position, forecasting ability, communication skills, ability to take creative solutions and more. The third component of creativity is operational and technological. It is based on the acquisition of the ability to realize creative solutions to professional tasks. The fourth component of the structure of creativity is defined as reflexive, which makes it possible to analyze the creative skills used in practice, to see their own mistakes and inaccuracies in the work, which determines the future mathematics teacher's readiness for confident, full-fledged creative activity in educational institutions.

Key words: *creativity of future teachers, component components of creativity, development of teacher creativity, higher education, indicators, structural approach, social and psychological factors.*

УДК 373.3.017:17.022.1]:373.3.064
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.10

Бутенко О. Г., Рябошапка О. В., Воєдило О. В.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена актуальній проблемі морального виховання молодших школярів. Доведено, що однією з умов здійснення морального виховання молодших школярів є взаємодія закладу освіти та сім'ї вихованця. З'ясовано, що в умовах реформування освіти така взаємодія згідно із Законом України «Про освіту», Концепцією «Нова українська школа» реалізується як педагогіка партнерства, за умови якої спільна діяльність закладів освіти та сім'ї спрямована на формування всебічного розвитку молодшого школяра. Основними соціальними інститутами, де найбільше перебуває дитина молодшого шкільного віку, та які мають найістотніший вплив на формування особистості дитини, є родина та заклад освіти, де здобуває освіту школяр. Інтеграція їхніх виховних зусиль сприятиме вдосконаленню здійснення морального виховання. Сім'я є міні-моделлю суспільства. У сім'ї відбувається первинне формування моральних якостей дитини, тут вона знайомиться з моральними нормами, прийнятими у суспільстві, формуються ціннісні орієнтації. Приклад взаємодії членів родини з оточуючими, їхні вчинки стають прикладом поведінки для зростаючої особистості.

Проте, враховуючи швидкий плин сьогодення, батьки не приділяють часу та належної уваги проблемі виховання дитини. Досить суттєвою причиною також є недостатня педагогізація батьків або ж взагалі її відсутність. Рішенням такої проблеми може бути співпраця батьків із закладами освіти, в процесі якої з батьками можуть бути проведені різні форми роботи з питань виховної взаємодії з їхніми дітьми.

Важливу роль у здійсненні морального виховання у молодшому шкільному віці відіграє заклад початкової освіти, де навчається дитина. Освітній процес (з усіма його складниками), особистість учителя та його авторитет, стиль педагогічної діяльності та взаємодії з учнями й оточуючими теж впливають на моральну вихованість дітей.

Реалізовується співпраця між закладом початкової освіти та родиною шляхом вироблення поля спільної виховної діяльності, визначення мети, завдань, вимог та шляхів реалізації морального виховання. Таким чином, спільні зусилля закладу освіти та сім'ї в моральному вихованні молодших школярів дадуть змогу сформувати життєві цінності, моральні норми та правила, здатності до роботі у команді, підвищення самооцінки зростаючої особистості.

Ключові слова: *моральне виховання, Нова українська школа, педагогіка партнерства, молодший шкільний вік, сім'я, взаємодія, освітній процес, вчитель.*

В умовах реформування змісту освіти, надання пріоритету гуманній педагогіці провідним завданням Нової української школи є формування випускника нової моделі: особистість, патріот, інноватор. Таким чином, на перший план виходять моральні якості особистості, які виявлятимуться в чуйності, щирості, толерантності, відповідальності, почутті власної гідності. А отже, актуальності набуває роль морального виховання у формуванні зростаючої особистості.

Проте вплив сучасного суспільства на формування моральних якостей особистості в переважній більшості сьогодні є негативним. Це зумовлено зміною цінностей, соціальними та економічними проблемами, нестабільністю. Все це призводить до негативних проявів, таких як песимізм, знецінення моральних якостей, і навіть до проявів агресії.

Зарадити такій ситуації може підвищення рівня морального виховання молодого покоління. Цьому сприятиме співпраця у процесі здійснення морального виховання закладів освіти та родин вихованців, які можуть виробити спільний план дій та спільно його реалізовувати.

Актуальність і важливість окресленої проблеми засвідчують Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Конвенція ООН про права дитини, Закон України «Про охорону дитинства» та ін.

Вплив соціальних суб'єктів на особистість молодшого школяра та її моральне виховання є актуальними повсякчас та вивчаються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Психологічні аспекти морального виховання досліджували Л. Божович, М. Болдирєв, М. Боришевський, Т. Гаврилова, О. Киричук, Л. Рувінський, Є. Субботський, В. Штифурак та ін. Моральне виховання молодших школярів вивчали І. Бех,

А. Бойко, Т. Гуменникова, О. Матвієнко, А. Ліпкіна, О. Сідлецька, О. Сухомлинська, Г. Тарасенко, І. Холковська, А. Шемшуріна та ін. Результат морального виховання та його складники описують у своїх працях О. Богданова, М. Іванчук, І. Каіров, Н. Мойсеюк, Р. Павелків, В. Плахтій, Н. Савінова, М. Сметанський, І. Харламов, В. Чепіков тощо. Шляхи здійснення морального виховання дітей різних вікових категорій розглядали А. Богуш, О. Бутенко, І. Кухар, В. Петрова, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Смовська, Т. Поніманська, Н. Хамська, Л. Шульга та ін.

Співпрацю батьків та педагогів у вихованні молодого покоління розкривали у своїх працях корифеї педагогічної думки: П. Блонський, Г. Ващенко, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький. Взаємодія педагогів та батьків учнів описана у працях Г. Авдіянц, Т. Алєксєєнко, М. Боритко, С. Будзей, М. Геник, І. Головської, О. Докукіної, О. Захаренка, С. Корнієнко, Є. Коротаєвої, Т. Кравченко, С. Мартиненко, Л. Назаренко, Є. Новікова, В. Тернопільскої, Р. Шулигіної та ін.

Метою статті є розкриття потенціалу педагогіки партнерства у процесі морального виховання молодших школярів в умовах реформування освіти.

Обов’язковими умовами для формування гармонійно розвиненої особистості є тісна взаємодія всіх освітніх та суспільних середовищ, в яких перебуває дитина. Такими середовищами виступають родина дитини та заклад освіти, в якому навчається молодший школяр.

Родина виступає міні-моделлю суспільства, а тому і перша соціалізація дитини відбувається саме у ній. Умови, створені в родині, визначають подальше життя дитини. Той приклад, який подають батьки дітям, вони у повній мірі наслідують. Тому важливо, щоб цей приклад був позитивним, і діти могли в їхній поведінці спостерігати прояви чуйності, толерантності, порядності, чесності, доброзичливості тощо.

На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, родинне середовище є першоосновою у здійсненні морального виховання дитини. Сім’я є ціннісним середовищем, тому що виховний вплив дорослих, їхній приклад тут може бути довготривалим, систематичним та стійким.

Дошкільний вік вважається сенситивним для початку здійснення процесу морального виховання. Проте варто пам’ятати і про своєрідну цінність у такому вихованні молодшого шкільного віку. Адже психологічні особливості дитини вже дозволяють їм якісніше засвоювати моральні норми і правила, закладання яких розпочате в дошкільному віці; більш розвинута емоційно-вольова сфера дає змогу краще керувати власними вчинками. Тому яскравий позитивний приклад сім’ї засвоюється ефективніше. Це зазначає й І. Головська: «Сім’я вагомо впливає на формування основ світогляду, засвоєння моральних норм та правил, визначення ставлень до людей, їхніх дій та вчинків» [2, с. 54–55].

На ролі сімейного виховання наголошують і Н. Князева та О. Лінчук, які зазначають, що сімейне виховання характеризується постійністю і тому домінує з-поміж інших соціальних інститутів та визначає подальший розвиток дитини, особливості її взаємодії в соціумі [4, с. 56; 6, с. 13].

Важливою характеристикою сімейного виховання є й те, що сімейні стосунки ґрунтуються на взаємній любові: батьків до дітей та дітей до батьків, що сприяє кращому засвоєнню моральних норм. Підсилює такий вплив і наявність у родині старшого покоління та тісних взаємозв’язків із ними. Так, у родинах, де у вихованні зростаючого покоління беруть активну участь представники старшого покоління, виховання дітей підсилюється життєвим досвідом та мудрими порадами людей похилого віку, взаємодія з якими у свою чергу сприятиме вихованню у молоді поважного ставлення до літніх людей.

Роль батьків посилюється з початком навчання дитини в школі, тому що у молодшого школяра з’являється потреба в спілкуванні, щоб поділитися враженням від нового виду діяльності, звернутися до рідних по допомогу. Таке спілкування носить «теплий», позитивний характер, а отже, є чудовим підґрунтям для здійснення морального виховання дитини та демонструє особливості спілкування з іншими людьми, яке просякнуте любов’ю, співпереживанням, чуйністю, добротою, теплотою, ніжністю тощо.

Варто зауважити, що авторитет батьків, культурний рівень сім’ї має чималий вплив на ефективність виховання дитини. Родинні стосунки відтворюють міжособистісні стосунки людей у суспільстві. Коли виховання дитини, формування моральних якостей особистості відбувається не лише словесно, а й підтверджується прикладом, такі вчинки дитина відтворює і у власній поведінці відносно оточуючих людей.

На жаль, реалії сьогодення свідчать про те, що сучасні батьки не завжди у вихованні дітей дотримуються послідовності та системності, мають брак обізнаності щодо особливостей здійснення виховання, нестачу часу для спілкування з родиною. Окрім того, негативний вплив на процес виховання здійснюють соціально-економічні проблеми, які не залишають батькам сил та часу для спілкування із власними дітьми. Саме тому в здійсненні виховання зростаючої особистості важливим є об’єднання зусиль сім’ї та школи. Адже педагоги є першими провідниками батьків у світ взаємодії з дітьми. На них (педагогів) покладено місію здійснити підготовку батьків до виховання дітей, навчити їх розуміти, чути дитячі проблеми задля вироблення спільної стратегії у формуванні гармонійно розвиненої особистості.

Педагогічні працівники закладів освіти також зацікавлені в тісній співпраці з батьками у процесі здійснення морального виховання дітей. Проте для цього варто навчити батьків бути вихователями власних дітей, залучати їх до обміну цінностями, життєвим досвідом у формуванні та розвитку молодого покоління.

Заклади освіти можуть стати сприятливим середовищем для формування у дітей моральних цінностей. Варто впроваджувати елементи морального виховання під час кожної перерви, уроків тощо.

Оскільки сьогодні навчання і виховання є невід'ємними та інтегрованими в єдиний освітній процес компонентами, моральне виховання реалізується передусім на уроках. Прийшовши до школи, дитина вступає до нового колективу, спочатку знайомиться, а потім і засвоює моральні норми та правила, що існують у суспільстві. Освітній процес є сприятливою основою для вивчення та застосування моральних норм і правил у різноманітних ситуаціях. Молодший школяр під час роботи на уроках вчиться працювати в команді, враховувати думку однокласників, приймати позиції інших дітей, допомагати їм та отримувати допомогу навзаєм. На уроках варто використовувати всі його складники для здійснення морального виховання. Реалізовувати це можна під час усіх уроків, та найбільш ефективними, на нашу думку, є предмети мовно-літературної галузі, де учні мають змогу прочитати та дізнатися про вчинки людей, оцінити їх з погляду вже сформованої моральної свідомості, обрати моральний ідеал.

Важливою в моральному вихованні молодших школярів є постать їхнього вчителя, зокрема його авторитет. Адже загальновідомо, що перший вчитель є ідеалом для дітей, який вони прагнуть наслідувати. Діти ретельно спостерігають за всіма вчинками вчителя, особливостями його спілкування з колегами та батьками учнів, об'єктивністю його оцінювання роботи учнів. Якщо вчитель подає дітям позитивний приклад, толерантно, доброзичливо з ними взаємодіє, діти прагнуть повністю наслідувати вчителя, тому варто демонструвати учням лише достойну поведінку. Лише за таких умов учитель може стати уособленням моральності для школярів.

У процесі взаємодії учнів під час освітнього процесу варто правильно організувати їхню спільну роботу. Концепція «Нова українська школа» наголошує на необхідності сформувати у дітей уміння працювати в команді. Така робота сприяє налагодженню гуманістичних стосунків між дітьми, формуванню вміння спілкуватися з іншими, поважати їхні потреби та інтереси [5].

Але моральне виховання не здійснюється моментально. Цей процес є довготривалим та досить складним. У процесі накопичення досвіду дитина може припускатися помилок, які варто вчителю толерантно виправляти. Проте у виправленні помилок учитель повинен уникати поверховості в оцінці вчинку дитини та ні в якому разі не переносити оцінку неправильного вчинку на особистість школяра. Досить часто оцінка вчителем учня є визначенням його місця в класному колективі.

Важливого значення в молодшому шкільному віці набуває оцінка поведінки та вчинків дитини оточуючими її людьми. Така оцінка є схваленням або запереченням дитячої поведінки. Оцінка вчителя, враховуючи його авторитет, є дуже важливою для дитини. Учневі важливо відчути позитивне, доброзичливе ставлення до нього учителя, незалежно від його поведінки. Така підтримка дуже важлива для учня. Відчуваючи підтримку від учителя, учень буде прислухатися до його зауважень та порад.

Таким чином, здійснення морального виховання молодших школярів охоплює весь освітній процес. Не остаються осторонь і форми та методи, які застосовуються учителем протягом уроку, і постать самого учителя, його стиль взаємодії з учнями, колегами, створена ним атмосфера уроку. Згодом і учень змінює власну позицію в моральному вихованні: з'являється здатність до самовиховання, і, таким чином, дитина долає шлях від об'єкта виховання до його суб'єкта.

Висновки. Отже, основними осередками морального виховання дитини є сім'я та заклад освіти. І дуже важливо, аби ці соціальні інститути тісно співпрацювали за єдино виробленою стратегією та спільною метою. Адже, і в сім'ї, і в закладах освіти міститься потужний потенціал для здійснення морального виховання зростаючої особистості. Тому важливо на практиці реалізовувати засади Концепції «Нова українська школа», однією з яких є педагогіка партнерства, яка полягає у взаємодії дітей, їхніх родин та педагогів. Лише у такий спосіб можна забезпечити формування моделі сучасного випускника: особистість, патріот, інноватор.

Використана література:

1. Бутенко О. В. Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2011. 314 с.
2. Головська І. В. Моральне виховання молодших школярів у процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2012. 262 с.
3. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti (дата звернення: 22.11.2019).
4. Князева Н. И. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с семьей в нравственном воспитании детей дошкольного возраста : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.05. Москва, 2002. 356 с.
5. Концепція «Нова українська школа» / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 22.11.2019).
6. Линчук Е. Н. Формирование нравственной личности. Киев : О-во «Знание», 1986. 48 с.
7. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19 (дата звернення: 22.11.2019).
8. Рябошапка О. В. Психолого-педагогічні передумови здійснення морального виховання старших дошкільників. *Perspektywy rozwoju organizacji w świetle paradygmatów zarządzania i finansów.* Познань, 2017. Вип. 13. С. 185–190.

References:

1. Butenko, O.G. (2011) Vykhovannia shanoblyvoho stavlennia do materi u starshykh doshkilnykiv [Raising a respectful attitude towards the mother in older preschoolers]. *Candidate's thesis.* Uman [inUkrainian]

2. Holovska, I.V. (2012) Moralne vykhovannia molodshykh shkoliariv u protsesi vzaiemodii zahalnoosvitnikh, pozashkilnykh navchalnykh zakladiv i simi [Moral education of junior schoolchildren is in the process of cooperation of general, out-of-school educational establishments and family]. *Candidate’s thesis.* Vinnytsia. [in Ukrainian].
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity pryiniatyi 21 liutoho 2018 r. № 87 [Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine A state standard of primary education]. (n.d.) *kmu.gov.ua.* Retrieved from https://kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti [in Ukrainian].
4. Kniazeva, N.Y. (2002) Vzaymodeistvye uchrezhdenyi dopolnytelnoho obrazovanyia s semei v nravstvennom vospytanyy detei doshkolnoho vozrasta [Co-operating of establishments of additional education with family in moral education of children of preschool age]. *Candidate’s thesis.* Moskva. [in Russian].
5. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [New Ukrainian School Concept] (2016) (n.d.) *mon.gov.ua.* Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
6. Lynchuk, E.N. (1986) *Formyrovanye nravstvennoi lychnosty* [*Forming of moral personality*]. Kyev : Znanye [in Russian].
7. Zakon Ukrainy Pro osvitu: pryiniatyi 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII
8. [Law of Ukraine About education from September 5 2017, № 2145-VIII] / (n.d.) *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19 [in Ukrainian].
9. Riaboshapka, O.V. (2017) Psykholoho-pedahohichni peredumovy zdiisnennia moralnoho vykhovannia starshykh doshkilnykiv [Psychological and pedagogical prerequisites for moral education of senior preschoolers]. *Perspektywy rozwoju organizacji w świetle paradygmatów zarządzania i finansów. - Perspectives of the organization development in the light of management and finance paradigms, 13,* (pp. 185–190). Poznan [in Ukrainian].

Butenko O. H., Riaboshapka O. V., Voiedylo O. V. Moral education of younger pupils: partnership pedagogy in the New Ukrainian school

The article is devoted to the actual problem of moral education of younger students. It is proved that one of the conditions for realization of moral education of younger students is the interaction of the educational institution and the family of the pupil. It is found that in the context of education reform, such interaction under the Law of Ukraine «On Education», the Concept of «New Ukrainian School» is implemented as a pedagogy of partnership, under which the joint activity of educational institutions and families aimed at shaping the comprehensive development of the younger student. The main social institutes where the youngest school-age child is most and which have the most significant influence on the formation of the child’s personality are the family and the educational institution where the schoolboy receives his education. The integration of their educational efforts will help to improve moral education. Family is a mini-model of society. In the family, the primary formation of the moral qualities of the child takes place, where she becomes acquainted with the moral norms adopted in society, and values are formed. An example of the interaction of family members with others, their actions become an example of behavior for a growing personality.

However, given the rapid current, parents do not pay time or attention to the problem of raising a child. The lack of pedagogical education of the parents, or even the absence thereof, is also a significant cause. The solution to this problem may be the cooperation of parents with educational institutions, in the process of which various forms of work on educational interaction with their children can be carried out with parents.

An important element in the implementation of moral education in primary school age is played by the institution of primary education where the child studies. The educational process (with all its components), the personality of the teacher and his authority, the style of pedagogical activity and interaction with students and others also affect the moral upbringing of children.

The cooperation between the elementary education institution and the family is realized by developing the field of joint educational activity, defining the purpose, tasks, requirements and ways of realization of moral education. In this way, joint efforts of the educational institution and the family in the moral education of the younger students will allow to form life values, moral norms and rules, ability to work in a team, increase self-esteem of the growing personality.

Key words: *moral education, New Ukrainian school, partnership pedagogy, elementary school age, family, interaction, educational process, teacher.*

УДК 37.062.2
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.11

Виноградова Н. М., Дин Юйцзин

ОТРАЖЕНИЕ ДРЕВНИХ КИТАЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ

Сделан анализ фундаментального значения традиционных китайских ценностей выявил их влияние на формирование и обучение менеджеров образования и государственных (муниципальных) служащих Китая. Исходя из философского значения конфуцианского учения, правил китайского языка и литературы, было подчеркнуто положительное значение иероглифов и каллиграфии для развития способностей человека. Идеи Конфуция оказывают огромное влияние на современное китайское общество. Они предусматривают выполнение людьми своих обязанностей в соответствии с их уровнем образования и моральными качествами. Строгое соблюдение этикета и норм поведения играет положительную роль во всех образовательных учреждениях, включая семью. Так как образование менеджеров должно быть разносторонним, то изучение таких видов искусств, как каллиграфия, поэзия, живопись и музыка, являются обязательными при подготовке кадров высшего и низшего звена управленцев.

Древние китайские мудрецы считали, что музыка является неотъемлемой частью образовательного процесса. Китайский иероглиф «музыка» содержит значение государственного гимна. Государственный гимн Китая имеет колоссальное влияние на воспитательную практику и партийно-патриотическую направленность обучения. Государственный гимн Китая был сочинен как призыв к освободительной войне против японской агрессии и как стремление к свободе и миру для человечества. Он напоминает поколению молодых людей о том, что нужно всегда чтить свою историю и осознать великую миссию своей Родины.

На основе конфуцианской модели воспитания – гуманности, соблюдения норм поведения и моральных принципов – великий Учитель создал тип менеджера и чиновника, который обеспечил высокоэффективное управление, сформировал гармоничные условия производственного процесса и лояльные психологические нормы поведения человека в коллективе. Эффективность китайского менеджмента напрямую зависит от четкого распределения ресурсов и кадров, от личностных отношений и благоприятного климата, который является базой взаимодействия между структурами руководства и подчиненными. Личные качества менеджера прямо влияют на его управленческую деятельность, а также на создание благоприятных условий взаимодействия между коллективом и работниками. При подготовке менеджера в различных сферах деятельности, особенно руководителя образовательного процесса, требуется углубленное изучение древнекитайских ценностей образования.

На наш взгляд, в скором будущем китайский менеджмент станет одной из основ этической жизни многих народов. Учитывая строгое ограничение природных ресурсов, шансы на процветание будут иметь только те государства, граждане которых воспитаны на высоких морально-нравственных принципах, то есть конфуцианских ценностях.

Ключевые слова: *образование, китайские традиционные ценности, китайское общество, конфуцианство, культура, педагогика, история, поэтическое наследие, личные качества менеджера.*

Цель статьи – проанализировать позитивное влияние традиционных китайских ценностей и идей Конфуция в сфере воспитания, управления государством и обществом. Подчеркивается сущность и значение этих ценностей для подготовки современных китайских менеджеров образования.

Без преувеличения, Китай заслуживает названия «Вечной цивилизации» не только потому, что его история насчитывает тысячелетия, но и потому, что он демонстрирует современному миру сохранение древних традиций, сочетающихся с ростом промышленного и научно-технического развития. Уникальность китайского «чуда» основывается на феноменальном трудолюбии населения, преемственности традиций, почитании истории страны и ее прославленных деятелей.

Письменность, возникшая на данной территории очень давно, скрупулёзно фиксировала в летописях не только множество событий, но и повествовала о легендарных правителях, мудрецах и чиновниках. Эпоха политической, экономической и военной конкуренций между Царствами, отраженная в древних хрониках «весны и осени», «планы сражающихся царств» заставляли мыслящих людей задумываться над вопросами о цели жизни, неизбежности смерти, о сущности самой власти и над другими мировоззренческими вопросами.

«Сто цветов мысли», запечатлённые в письменных источниках, стали основой философских и нравственно-этических представлений, хотя сами китайцы до XIX века не задумывались над понятием «философия» ввиду того, что у них вообще оно отсутствовало. Скорее всего, оно было включено в древнее понятие «вень», которое обозначало все, что выражено с помощью знака, т.е. письменно переводилось словом «литература». Глубокие философские размышления отображались в литературных ритмах и поэтических образах. Подтверждая сказанное, приведем несколько фрагментов из поэтического наследия видного китайского мыслителя и учителя:

«Но согретая надеждой, слива зацветет зимою,
И истерзанное сердце обретет былую жизнь,
И раскрыв окно, увидишь белых лепестков круженье,
И услышишь, как упали лепестки на белый снег».

Для образованного человека, сведущего не только в поэтических образах и символах, возникает многоцветная гамма чувств и настроений. Образ сливы в китайской культуре разнообразен, что нашло отражение в классической и современной литературе и живописи. Когда земля еще покрыта снегом, дерево сливы сорта мейхуа начинает расцветать. Эту особенность раннего цветения интеллектуалы признали символом возрождения и непрерывности самой жизни. По мнению даосов, это дерево отражало общие закономерности Природы, долголетия, несгибаемую силу духа, ценность жизни, «чей аромат происходит от горечи и холода». Конфуцианский ученый Чжу Си указывал на четыре добродетели этого дерева: большой потенциал в зародыше, процветание в цветке, гармонию в плодах и справедливость в ее зрелости. Через поэтические образы автор раскрыл сложный акмеологический подход системы образования и весь механизм развития и зрелости человека.

Эти изысканные, наполненные глубоким смыслом и символизмом строчки свидетельствуют не только о поэтическом мастерстве и высокой образованности автора, но они также отражают философскую культуру поэта. Семантическая наполненность текста, обилие загадочности и смысловая завуалированность представляют собой небольшой трактат, в котором отразились онтологические, антропологические, эстетические и другие аспекты жизни человека и Природы. Однако истинное наслаждение содержанием текста доступно не многим. К их числу относят тех, кто знаком с тонкостями эстетических символов и образов.

Именно к высокообразованным ценителям обращена рафинированность китайского высокохудожественного стиля, которому присуща недосказанность, иносказание, отсутствие четких посылов. Читатель непроизвольно погружается с поэтом в фундаментальные духовные категории конфуцианского учения «жень» (гуманность) и «чен» (искренность). Причем поэт делает это с легкой настойчивостью, как бы реализуя рекомендацию Учителя в трактате Лунь юй «Неприлежному – не разъясняй, не трудившемуся при выражении своих мыслей – не выражай их, не возвращайся к тому, кто по одному углу не смог узнать оставшиеся три» [7, с. 247].

Умение самостоятельно анализировать, прогнозировать и брать на себя ответственность за принятое решение является необходимым условием продуктивной подготовки менеджеров образования и промышленного производства в современном Китае.

Приведенные высказывания подчеркивают важную особенность конфуцианского образования, в котором большое место отводилось самостоятельной работе учащегося. Следуя такому подходу, роль наставника сводилась к выбору индивидуального подхода и периодической корректировке процесса обучения.

Китайский язык не зависит от слова и отражает чувства и мысли через графические символы. Разделение на лирическое и рациональное устанавливалось только тем, что заслуживает фиксации, т. е. записи, а что нет. Тоново изолирующий китайский язык создает разное семантическое наполнение: в нем значение слова зависит от тона, которым оно произносится. Одно и то же сочетание звуков в разных тонах влияет на смысл сказанного слова. Иероглиф способен передать только самый общий признак фиксируемого понятия или предмета.

В современном виде китайская письменность возникла к концу первого тысячелетия до нашей эры и насчитывает около восьмидесяти тысяч иероглифов. Их большое количество объясняется тем, что авторы некоторых произведений придумывали новые иероглифы, которые использовались только в их трудах. Поэтому изучение классических произведений обязывает знать не менее семи тысяч иероглифов, что вынуждает даже высокообразованных читателей пользоваться словарем. Уважение к письменному слову, его пониманию формирует не только образованного, но и мудрого человека.

Разностороннее осмысление проблем бытия, место человека в природе и социуме стало предметом исследования конфуцианства, которое разработало концепции этико-политического и мировоззренческого порядка. Конфуций считал важным, чтобы используемые им термины выражали реальность, понимаемую и признанную всеми (чжен мин). Заметим, что введение изменений имен являлось прерогативой только императорской власти и рассматривалось как один из инструментов менеджмента и продуктивного социального порядка.

Китайское общество и по сей день строго упорядочено. В этом проявляется влияние конфуцианских идей, согласно которым человек занимает в соответствие со своим образованием и моральными качествами соответствующее место в государственной структуре. Стабильность китайской цивилизации обусловлена ее самодостаточностью, традиционностью и строгой организацией, основанной на поддержании традиций, ритуалов и норм поведения, которые отчасти заменили, по сути, монотеистическую религию в западных странах. Обращаясь к ученикам, Конфуций утверждал: «Уничтожьте брачные обряды – не будет супругов, разовьется разврат со всеми его преступлениями, уничтожьте обряды погребения – дети не будут заботиться об усопших родителях, да и живым служить перестанут. Все перемешается, возникнут настроения» [6, с. 195]. Правильное воспитание – это воспитание в духе исторических традиций и норм этикета. Образовательная конфуцианская модель стабильно развивающегося государства базировалась на воспитании людей с высоким чувством долга и ответственности перед обществом.

Однако чувство долга в конфуцианской модели воспитания личности тесно переплетено с другим, не менее важным качеством – гуманностью. На основе этих добродетелей Мудрец сформировал тип менеджера (благородного мужа Цзюнь-цзы), который мог успешно руководить подчиненными. По убеждению последователей учителя, общество, в фундаменте которого заложены гуманистические принципы, профессионализм и этические нормы, способно продуктивно развиваться и воспитывать поколение людей, относящихся друг к другу уважительно и доброжелательно. Конфуцианские учителя рассматривали чувство долга как обусловленный знанием и моральными ценностями феномен. «Благородный человек думает о долге, низкий человек заботится о выгоде» – так звучит афоризм Конфуция уже многие века в китайских учебных заведениях. Приоритет государственных ценностей привел к тому, что ведущим лицом духовной культуры стал не рафинированный интеллектуал, а высокообразованный профессионал-чиновник, сведущий в тонкостях поэтического слога, каллиграфии и музыкального искусства. Так, каллиграфия считалась в Китае, наряду с поэзией, изысканным средством самовыражения и самосовершенствования. По утверждению конфуцианских источников, без владения виртуозным стилем каллиграфического искусства невозможно стать чиновником или военачальником. Ярким подтверждением сказанному являются слова китайского полководца Ван Сичжи, жившего в IV веке. «Лист бумаги – это поле битвы; кисть – копья и мечи; чернила – разум главнокомандующего; композиция – стратегия. Берясь за кисть, мы решаем исход сражения: штрихи и линии – это приказы командира; изгибы и отражения – смертельные удары». В приведенном высказывании автор проводит прямую параллель между боевыми действиями и каллиграфией. Описание Ван Сичжи каллиграфических тонкостей и эмоциональных переживаний напоминает игру в шахматы, где каждый шаг должен быть

обдуман и взвешен, а ход (то есть защита) – эффективным. Заметим, что эта игра пришла в Китай из Индии только в V – VI веке. На наш взгляд, изложенное автором искусство каллиграфии вполне могло стать предтечей данной интеллектуальной игры, которая развивает способности и умения мыслить прогностически.

В середине XX века некоторые ведущие корпорации Европы предприняли попытку реализовать в работе своих предприятий человеческие отношения, использовав при этом этические фундаментальные положения конфуцианских философских школ VI – III веков до нашей эры. В блестящую плеяду конфуцианских наставников входят имена педагогов, ученых и поэтов древнего и средневекового Китая: Янь Чжитуй, Хань Юй, Ху Эй, Джу Си и др. Даже краткий перечень их педагогических идей и достижений вызывает глубокое чувство признательности и благодарности не только у китайских работников образования, но и у европейских ученых-практиков.

Широко известный педагог, автор сборника «Домашние поучения рода Янь» Янь Чжитуй, изложил свою концепцию семейного воспитания, основанную на конфуцианских традициях и ценностях. Исходя из потребности государства, писатель выделил шесть необходимых профессий: дальновидный политик, ученый-интеллектуал, отважный, стратегически мыслящий военный, чиновник с безупречной репутацией, искусный дипломат, а также менеджер-эксперт в строительстве и управлении. Педагог считал, что процесс образования ребенка должен начаться как можно раньше, то есть с периода его эмбрионального развития. Дородовое обучение начинается с благопристойных мыслей и поступков будущей матери, ее нравственного поведения. Янь Чжитуй предостерегал родителей от безрассудной любви к своим чадам, которая может привести к плачевным результатам для всей семьи. Дидактическое содержание рассказов писателя прививало юным китайцам правила хорошего поведения и выполнение ритуалов. Обширное педагогическое наследие ученого включает в себя не только философские идеи и размышления, но и практические советы молодым людям. Великий учитель создал такой тип чиновника, который обеспечил рациональный менеджмент многомиллионной страны в течение многих веков и до настоящего времени.

Китайская педагогика успешно использует многовековые традиции Поднебесной, связанные с обязательным музыкальным образованием молодежи. Древние мудрецы считали, что понимание законов музыки способствует постижению Великого Дао, а вибрация звуков раскрывает первоосновы жизни и дарует бессмертие. Мелодия в китайской музыке выражает, прежде всего, смысл, а не эмоции, что обусловлено особенностями языка, который тесно связан с национальным мелосом и разговорной речью. Воспитательное значение музыкального наследия объясняется онтологическим происхождением этого вида искусства. Кроме обозначения радости и всего, что приносит наслаждение, иероглиф «юэ» включает широкий спектр творческой деятельности человека. Категория «музыка» включает важное воспитательное понятие «сун», означающее «гимн – колокол».

В Китае гимны рассматриваются как воплощение Великого Дао. Заучивание и глубокое их осмысление является непременным условием педагогической практики, начиная с дошкольных учреждений. Патриотическое воспитание занимает важное место в учебных заведениях страны всех уровней. Национальный Гимн Китая «Марш добровольцев», написанный Тянь Ханом и Не Эром в 1935 году, стал призывом для китайского народа к борьбе против агрессии японского милитаризма и к построению социализма. Революционная песня распространилась как «дым освободительной войны от Севера до Юга, внутри и снаружи Великой стены». В конце Второй мировой войны Гимн звучал в репертуаре музыкальных произведений стран-победителей.

В результате сложных климатических и природных условий страны необходимость строительства и постоянного контроля за пригодностью ирригационных сооружений была очевидна для китайцев. Однако возведение таких сооружений требовало не только больших затрат и титанических усилий огромного числа людей, но и мастерства профессиональной подготовки менеджеров, способных четко и правильно организовать эти огромные трудовые коллективы. Поэтому воспитание и отбор управленческих кадров в Китае насчитывает не одно тысячелетие. Как отмечают современные ученые-психологи, у китайцев ярко проявляются «такие национально-психологические качества, как жесткая дисциплина, высокая степень зависимости индивида от группы, специфическая сплоченность на основе четкого распределения ролей…» [7, с. 208].

Главной задачей государства является моральное воспитание новых поколений граждан страны. Идя по стопам древнего учителя Конфуция, в современном Китае формируется такой тип политика и менеджера, который может обеспечить стабильность социума. Опыт современной процветающей страны в области подготовки менеджеров в различных сферах производства, а также образования заслуживает тщательного изучения и внедрения в украинскую реальность. Необходимо подготовить и воспитать менеджеров с твердыми этическими установками, которые смогут противостоять деструктивным общественным процессам: в дилемме «управление государственными структурами – управление людьми» руководство КНР делает ставку на моральных, преданных своему делу людей.

Украине следует проанализировать этот «политический проект». Бурная жизнь в нашей стране, противостояние между ее регионами показывает, что разумным средством стабилизации государства является привлечение к политическому руководству в первую очередь специалистов с твердыми моральными принципами, которые способны противостоять деструктивным процессам и коррупции.

Европейские и американские ценности демократии, прав и свобод личности рассматриваются в современном мире как незыблемые и непреложные. Что касается Китая, то его позиции в данных вопросах заслу-

живают иного, более тщательного и глубокого исторического анализа. Долгое время на Западе существовало мнение об отсталости и архаичности Китая, что вряд ли преодолимы в ближайший период. Однако успехи страны ясно демонстрирует ошибочность этой точки зрения. Приверженность традициям, историческому опыту являются неизменной константой китайской цивилизации. Не зря в китайских учебных заведениях конфуцианский афоризм «учиться и повторять изученное – не лучшая ли это радость» продолжает тысячелетнюю практику не только обучения, но и самого процесса управления. Составители конфуцианского текста «Чжун юна» утверждали, что наилучшее управление напрямую зависит от личных качеств руководителя и выбранных им кандидатов на государственную службу. Эта личность должна совершенствоваться посредством Дао-пути, а самосовершенствование посредством Дао-пути должно осуществляться через гуманность.

В современной китайской семье, основанной на традициях и обязанности сыновнего благочестия, выказывании уважения к родителям, не возникает конфликт поколений. Дети редко отваживаются «бунтовать». Те же молодые люди, которые стремятся к полной самостоятельности, заранее обрекают себя не только на изнурительный в условиях большой конкурентной борьбы труд, связанный с накоплением денег, но и на многолетние кредиты для приобретения отдельного жилья. При этом обязанности содержания и заботы о своих престарелых родителях с них не снимаются. Как отмечает журнал «Китай» в серии книг «Перед вами Китай» (китайская молодежь в эпоху Интернета): «Многие из тех, кого называют рабами жилья, признаются, что между их жизнью до и существованием после покупки жилья в кредит пролегла большая пропасть» [8, с. 189]. Итоги проверенного китайскими СМИ опроса показали, что 98% общего числа людей, взявших ипотеку, переживают глубокий психологический стресс. В успешно развивающейся стране цены на недвижимость очень высокие, и немало внешне обеспеченных людей на самом деле живет на уровне прожиточного минимума из-за долгов по жилищному кредитованию. Так как большинство из них – это образованная молодежь в возрасте 30 лет, готовая полностью отдать себя работе и карьере, поглощенная зарабатыванием денег, то руководство жестче ориентирует их на то, чтобы «стать оплотом китайского общества», т. е. на мировую экономическую и политическую экспансию страны в будущем.

Идеи Конфуция, озвученные века тому назад, прочно вошли в сознание людей и продолжают оставаться актуальными для страны XXI века. Они не только дисциплинируют, но и формируют гармоничные взаимоотношения между различными слоями общества. Это не удивительно, если сравнить жизнь простых людей в отдаленных уездах Китая с жизнью в мегаполисах. Проходя педагогическую практику, выпускник вуза был потрясен бедностью и тяжелой жизнью населения уезда Дафен. В своих воспоминаниях он писал, что «крестьяне круглый год усердно трудятся на полях, но их ежегодного дохода хватает лишь на полгода, и только на еду. Поэтому им не по карману обучать детей в школе» [8, с. 184]. Уточним, что послевузовскую практику учитель Сюй Бень Юй проходил не столь давно, в 2002 году.

Выводы. Вполне логично, что власти Китая, продвигая учения Конфуция, который пытался смоделировать общество без конфликтов, приветствуют его идеи на государственном уровне, а сам образ Конфуция стал брендом страны. Важной, заслуживающей заимствования, конфуцианской традицией является система государственных экзаменов, которую назвали «переправой огромного войска (под войском понимают большое число экзаменующихся) через реку по бревну». Это не удивительно, так как на штатную должность в госструктурах претендует две тысячи человек на одно место. Заметим, что знания не являются единственным критерием отбора кадров. Как было подчеркнуто во время проведения круглого стола в Пекине в 2010 году по вопросам всекитайской подготовки и отбора кадров, моральные качества претендента должны сочетаться с деловыми, «но моральные следует ставить во главу». Сказанное подтверждает, что конфуцианский образ высокоморального менеджера культивируем и уважаем в современном Китае.

Использованная литература:

1. Лисевич И. С. Бамбуковые страницы: Антология древнекитайской литературы ; пер. с древнекит., сост., ст. И. С. Лисевича. Москва : Наука: АО Астра семь, 1994. 415 с.
2. Васильев Л. С. История религий Востока : учеб. пособие для вузов. 3.изд., перераб. и доп. Москва : Книжный дом «Университет». 1998. 432 с.
3. Елисеев Д. История Китая. Корни настоящего. Санкт-Петербург : Евразия, 2008. 311 с.
4. Макс Вебер. Хозяйственная этика мировых религий. Конфуцианство и Даосизм ; пер. с нем. и предисл. О. В. Кильдюшова. Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2017. 446 с.
5. Мещерина Е. Г. Эстетика Древнего Востока : Китай. Индия. Япония : буддизм и искусство XX века : учебное пособие курсу эстетики. 2-изд., перераб. и доп. Москва : Канон-плюс, 2017. 351 с.
6. Мартынов А. С. Конфуцианство: этапы развития. Конфуций. «Лунь юй» ; пер. с кит. А. С. Мартынова. Санкт-Петербург : Азбука-классика: Петербургское востоковедение, 2006. 344 с.
7. Мельникова Е. В. Культура и традиции народов мира. Москва : Диалог культур, 2006. 304 с.
8. The series «China is Before You. Chinese youth in the era of Internet.» (2012). Beijing : Magazine «China», 2012. 195 с.

References:

1. Lisevitch, I. S. (1994). Bambukove stranitchy: Antologiya drevnekitaskoy literatury *[Bamboo Pages: Anthology of Ancient Chinese Literature]*. Moskova: Nauka: AO Astla sem [in Russian].
2. Vasilev, L. S. (1998). Istoria religii vostoka *[History of the East's religion].* Moskova: Knizhnyi dom Universitet [in Russian].

3. Eliseev, D. (2008). Istoria Kitaya. Korni nastoyashchego *[History of China. The roots of the present].* Sankt-Peterburg: Evlaziia [in Russian].
4. Maks, Veber. (2017). Hozyaistvennaya etika mirovyh religii. Konfytsanstvo i Daosizm *[The economic ethics of world religions. Confucianism and Taoism].* Sankt-Peterburg: Vladimir Dal [in Russian].
5. Meshcherina, E. G. (2017). Estetika Drevnego Vostoka: Kitai. Indiia. Iaponia: buddizm i iskusstbo XX veka: uchebnoe posobie kursu estetiki *[Aesthetics of the Ancient East: China. India. Japan: Buddhism and 20th Century Art: Aesthetics Course Tutorial].* Moskova: Kanen-Plys [in Russian].
6. Martynov, A. S. (2006). Konfytsanstvo: etapy razvitiya. Konfytsii. «Lun iui» [*Confucianism: stages of development. Confucius. "Lun yu"*]. Sankt-Peterburg: Azbuka klassika: Peterburgskoe vostokovedenie [in Russian].
7. Melnikova, E.V. (2006). Kultura i tradichii narodov mira. *[Culture and traditions of the peoples' world].* Moskova: Dialog kultul [in Russian].
8. The series «China is Before You. Chinese youth in the era of Internet». (2012). Beijing: Magazine «China».

Vinogradova N. M., Ding Yujing. Reflection of ancient Chinese values in the pedagogical practice of educational manager's training in modern China

Analyzing the fundamental importance of traditional Chinese values, their influence on the formation and training of education managers and state (municipal) employees of China is revealed. Based on the philosophical significance of Confucian teaching, the rules of the Chinese language and literature, the positive importance of hieroglyphs and calligraphy for the development of human abilities was emphasized. Confucius' ideas have a huge impact on modern Chinese society. They provide for the fulfillment by people of their duties in accordance with their educational level and moral qualities. Strict observance of etiquette and norms of behavior plays a positive role in all educational institutions, including the family. Since the education of managers should be diversified, the study of such types of arts as calligraphy, poetry, painting and music are mandatory in the training of senior and lower managers.

The ancient Chinese sages believed that music was an integral part of the educational process. The Chinese character «music» contains the meaning of the national anthem. The national anthem of China has a tremendous impact on educational practice, and the party-patriotic orientation of education. The national anthem of China was composed as a call for a war of liberation against Japanese aggression and as a desire for freedom and peace for humanity. It reminds a generation of young people to always honor their history and realize the great mission of their homeland.

On the basis of the Confucian model in education – humanity, observance of norms of behavior and moral principles, the great Teacher created the type of manager and official who ensured highly effective management, formed harmonious conditions of the production process and loyal psychological norms of human behavior in the team. The effectiveness of Chinese management directly depends on clear distribution of resources and personnel, on personal relationships and favorable climate, which is the basis for interaction between management structures and subordinates. The manager's personal qualities directly affect his managerial activities, as well as the creation of favorable conditions for interaction between the staff and employees. In preparing a manager for various fields of activity, especially the head of the educational process, an in-depth study of ancient Chinese educational values is required.

In our opinion, in the near future, Chinese management will become one of the foundations of the ethical life of many peoples. Given the strict limitation of natural resources, only those states whose citizens are brought up on high moral principles (Confucian values) will have chances for prosperity.

Key words: *Education, Chinese traditional values, Chinese society, Confucianism, culture, pedagogy, history, poetic heritage, personal qualities of manager.*

УДК 336:378
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.12

Власова І. В.

ФІНАНСУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

Здійснено аналіз законодавчого забезпечення у сфері вищої освіти США. Встановлено, що політика у сфері вищої освіти є децентралізованою. Вища освіта ґрунтується на фундаментальній цінності академічної свободи, що є ключовим компонентом якості освіти. Виявлено відмінності між штатами щодо загальної структури управління в частині розподілу обов'язків і повноважень між виконавчими та законодавчими органами влади. Виявлено, що відповідальність за загальну політику штату у сфері вищої освіти покладено на спеціалізовані органи (наприклад, Рада штату з питань вищої освіти або Комісія з вищої освіти). Існують органи для управління закладами вищої освіти та координації системи вищої освіти. У кожному штаті діє своя Конституція і законодавство у сфері вищої освіти. Влада штатів переважно фінансує вищу освіту шляхом прямих субсидій і відіграє подвійну роль «наглядача» за «громадськими інтересами» і «провайдера послуг у сфері вищої освіти», а також надає цільову фінансову підтримку студентам. Фінансування вищої освіти в США характеризується варіативністю та містить урядове фінансування (на федеральному рівні, штатів і місцевого самоврядування), приватне фінансування (корпорацій, благодійних організацій), власні фінансові ресурси закладів вищої освіти (доходи від надання послуг у сфері вищої освіти, використання власності, медичної діяльності, допоміжних послуг). Проаналізовано структуру надходжень закладів вищої освіти за джерелами та типами закладів (публічних та приватних (комерційних й некомерційних). З'ясовано, що у структурі фінансування публічних закладів вищої освіти найбільшою була частка урядових грантів, контрактів та асигнувань.

Ключові слова: *інституційна автономія, гранти, кредити, джерела фінансування, модель фінансування, фінансова підтримка, фінансова автономія університету.*

Сполучені Штати Америки посідають одне із провідних місць у світі за рівнем розвитку і часткою витрат на вищу освіту. Вона становить 2,6 % ВВП та перевищує середнє значення по країнам ОЕСР (1,54 % ВВП) та ЄС 22 (1,35 % ВВП) [[1], с. 266]. В Україні розпочато реформи у сфері вищої освіти, що спрямовані на забезпечення автономії університетів. Це зумовлює необхідність зміни моделі фінансування та фінансового менеджменту закладів вищої освіти на національному й інституційному рівнях. З огляду на це вважаємо за потрібне проаналізувати досвід США, заклади вищої освіти яких мають значну автономію, у т.ч. фінансову. Це надасть змогу краще зрозуміти особливості децентралізованого підходу у сфері вищої освіти та сформулювати механізми збалансування фінансової автономії, підзвітності й фінансування.

McGuinness A. C. [2] дослідив особливості фінансового менеджменту та урядування закладів вищої освіти США, питання індивідуальної академічної свободи та закладів розглянуто Donna R. Euben [3], модель та особливості імплементації результат-орієнтованого фінансування досліджено Bennett G. Boggs [4] та Dennis P. Jones [5], специфіку фінансування вищої освіти у США проаналізовано D. Bruce Johnstone [6].

Дослідники переважно акцентували увагу на академічній свободі, інституційній автономії та урядуванні закладів вищої освіти, а питання фінансування університетів залишається недостатньо розкритим.

Мета статті – проаналізувати стан та особливості фінансування закладів вищої освіти США у контексті забезпечення фінансової автономії університетів.

Основним законодавчим актом, що має вищу юридичну силу в США, є «Constitution of the United States of America, 1787» [7] (Конституція Сполучених Штатів Америки 1787 року). У Поправці X 1791 р. до Конституції США вказано: «повноваження, які не делеговані Сполученим Штатам Конституцією, та користування якими не заборонено нею окремим штатам, зберігаються відповідно за штатами або за народом» [8].

Законодавчим актом США, що регулює відносини між Федеральним Урядом, коледжами, університетами та студентами, є «Higher Education Act, 1965» [9] (Закон «Про вищу освіту» 1965 року). У цьому Законі передбачені різні федеральні програми допомоги для підтримки студентів від U.S. Department of Education [10] (Департаменту освіти США), включаючи грантові програми щодо розширення доступу до освіти для студентів із низьким рівнем доходів. Також цей Закон містить положення, яких заклади вищої освіти мають дотримуватися для участі у федеральних програмах підтримки студентів, регулювання процесу акредитації, вимоги до фінансової відповідальності.

Зазначимо, що роль Федерального Уряду у фінансуванні вищої освіти відрізняється від ролі влади штатів. Згідно з Поправкою «Education Amendments, 1972» [11] до Закону № 92-318, 86 Stat. 235 (Закону «Про вищу освіту» 1972 р.) про відмову від прямої федеральної підтримки закладів вищої освіти було акцентовано на необхідності надання допомоги безпосередньо студентам. Влада штатів переважно фінансує вищу освіту шляхом прямих субсидій і відіграє подвійну роль «наглядача» за «громадськими інтересами» і «провайдера послуг вищої освіти» [2, с. 9].

У звіті «Financial management and governance in HEIs: United States» [2] (Фінансове управління та врядування у закладах вищої освіти: Сполучені Штати) зазначено, що: «у США фінансові відносини між закладами вищої освіти й Урядом найбільш яскраво виражені на рівні штатів. Незважаючи на те, що Федеральний Уряд відіграє важливу і суворо регламентовану роль в управлінні країною (зокрема, виступає гарантом Конституції і створює нормативно-правову базу у сфері цивільного права, захисту навколишнього середовища, політики забезпечення зайнятості, здійснює фінансування стипендій і грантів на наукові дослідження), він не бере прямої участі у фінансовому управлінні закладами вищої освіти» [2, с. 5].

У документі «Academic freedom of individual professors and higher education institutions: the current legal landscape» [3] (Академічна свобода професорського складу та закладів вищої освіти: діюча правова сфера 2002 р.) American Association of University Professors (Американської асоціації університетських професорів) наголошено, що американська вища освіта спирається на фундаментальну цінність академічної свободи: «Верховний суд США визнав право Першої поправки щодо інституціональної академічної свободи: завданням університету є забезпечити ту атмосферу, яка є найбільш сприятливою для роздумів, експериментів та творчості. Це атмосфера, в якій переважають «чотири основні свободи» університету – визначати для себе на академічній основі, хто може і що можна викладати, як і хто може бути допущений до навчання» [3, с. 6].

У документі «Public Policy Agenda» [12] (Порядок денний у сфері державної політики 2019 р.) American Association of State Colleges and Universities, AASCU [13] (Американської асоціації державних коледжів та університетів) наголошено, що: «академічна автономія є центральним компонентом якості освіти. Як державні установи, члени AASCU поважають і розуміють право громадськості здійснювати нагляд і вимагати підзвітності в обмін на їхню підтримку. Однак в інтересах збереження цілісності повноважень, які надані державними закладами, надзвичайно важливо, щоб директивні органи дозволяли державним коледжам приймати кращі академічні рішення з питань освіти. Політичне втручання в академічну свободу та інституційну автономію неминуче вплине на діяльність державних інституцій та зменшить цінність і достовірність їхніх повноважень» [12, с. 16].

Наголосимо на існуванні між штатами відмінностей щодо питання загальної структури управління в частині розподілу обов'язків і повноважень між виконавчими та законодавчими органами влади. Відповідальність за загальну політику штату у сфері вищої освіти покладено на спеціалізовані органи (напри-

[1] OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en. C. 266.

клад, на Раду штату з питань вищої освіти, Комітет членів правління університетів або Комісію з вищої освіти). Також створюються органи для управління закладами вищої освіти та для координації системи вищої освіти, наприклад, координації системи муніципальних інститутів під управлінням місцевої влади. У деяких штатах існують координаційні ради, що реалізують політику штату у сфері вищої освіти (затвердження програм, бюджетування і розподіл фінансових ресурсів і т.д.), однак вони не здійснюють управління закладами вищої освіти [2].

У кожному штаті діє своя Конституція і законодавство у сфері вищої освіти. Статуси деяких університетів прописані в Конституціях штатів. Наприклад, у Конституції штату Каліфорнія [14] міститься таке положення щодо University of California: «University of California є публічним трастовим фондом (public trust), яким керує корпорація під назвою «The Regents of the University of California» (Регенти Університету Каліфорнія) з повними повноваженнями щодо організації та урядування» (ст. 9).

Відзначимо, що структура фінансування закладів вищої освіти відрізняється залежно від їх типу; динаміка їх кількості подана у табл. 1. У статистичній звітності виокремлюють заклади вищої освіти таких типів: публічні (які отримують основну підтримку за рахунок урядових фінансових ресурсів) та приватні (комерційні й некомерційні).

Таблиця 1

Кількість закладів вищої освіти 4-го рівня акредитації за типами впродовж 2012–2018 рр. [15, с. 76]

Тип закладу вищої освіти	2012/13	2017/18
Public (публічний)	648	711
Private nonprofit (приватний некомерційний)	1251	1301
Private for-profit (приватний комерційний)	710	395
Усього	2609	2407

З табл. 1 видно, що у 2017/18 н. р. порівняно з 2012/13 н. р. кількість закладів вищої освіти скоротилась з 2609 до 2407 переважно за рахунок скорочення кількості приватних комерційних закладів із 710 до 395. Натомість зросла кількість приватних некомерційних закладів із 1251 до 1301 та публічних закладів вищої освіти з 648 до 711. Загальний обсяг надходжень закладів вищої освіти у 2016/17 н. р. становив 650 млрд дол. США, з яких: 391 млрд дол. США отримали публічні заклади вищої освіти; 243 млрд дол. США – приватні некомерційні заклади вищої освіти; 16 млрд дол. США – приватні комерційні заклади вищої освіти.

Структура надходжень за джерелами та типами закладів вищої освіти представлена у табл. 2.

Таблиця 2

Структура надходжень чотирирічних закладів вищої освіти за джерелами та типами закладів у 2016-17 н. р., % [15, с. 176]

Тип закладу вищої освіти	Оплата навчання	Інвестиції	Урядові гранти, контракти, асигнування	Допоміжна діяльність	Інші надходження
Public (публічний)	20	4	41	7	28
Private nonprofit (приватний некомерційний)	30	20	11	7	31
Private for-profit (приватний комерційний)	91	0	4	2	3

З табл. 2 видно, що у 2016/17 н. р. у структурі фінансування публічних закладів вищої освіти найбільшою була частка урядових грантів, контрактів та асигнувань – 41 %, з яких на федеральний рівень припадає 13 %; рівень штатів – 21 %; місцевий рівень – 7 % загального обсягу надходжень [12]. Натомість у структурі фінансування приватних некомерційних та комерційних закладів найбільшою була частка від оплати навчання – 30 % і 91 % відповідно. Але вони також отримують фінансування з Федерального бюджету, штатів та місцевих бюджетів: 10,41 % та 0,87 % для приватних некомерційних та 3,3 % і 0,25 % для приватних комерційних відповідно [12].

У 2017/18 н. р. порівняно із 2010/11 н. р. середнє значення вартості оплати навчання зросло на 18 % – з 10,7 тис. дол. США до 12,6 тис. дол. США [12, с. 214]. За таких умов важливою стає державна фінансова допомога студентам і членам їхніх сімей. У Title IV Higher Education Act, 1965 визначено види програм фінансової допомоги студентам у вигляді федеральних грантів, кредитів, Federal Work-Study Program (Федеральна програма Робота-навчання).

Найбільшою федеральною кредитною програмою є «William D. Ford Federal Direct Loan Program» (Федеральна програма прямого кредитування Вільяма Д. Форда), запроваджена у 2010 році, за якої Федеральний Уряд є кредитором. Існує можливість субсидування процентів за кредитами такої програми залежно

від потреби, поки одержувач навчається в школі. Інші типи студентських кредитів включають інституційні та приватні кредити. Більшість кредитів підлягають виплаті впродовж десяти років. Початок періоду погашення кредитів передбачено через шість місяців після закінчення навчання. У 2016/17 н. р. 46 % студентів очної форми навчання отримали кредити. Гранти та кредити є основною формою федеральної фінансової допомоги студентам. Найбільшою федеральною грантовою програмою є програма Pell Grant (Гранти Пелла) на основі фінансових потреб студентів.

Висновки. Таким чином, університети США мають диверсифіковані джерела фінансування вищої освіти, що включає урядове фінансування (на федеральному рівні, штатів і місцевого самоврядування), приватне фінансування (корпорацій, благодійних організацій), власні фінансові ресурси закладів вищої освіти (доходи від надання послуг у сфері вищої освіти, використання власності, медичної діяльності, допоміжних послуг). У фінансуванні публічних закладів вищої освіти переважають урядові гранти, контракти та асигнування, у приватних (некомерційних та комерційних закладів) – надходження від оплати навчання, хоча вони також отримують урядове фінансування.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі успішного досвіду інших високорозвинених країн із федеративним устроєм, зокрема Канади, щодо моделі фінансування та механізмів посилення фінансової автономії університетів.

Використана література:

1. OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. URL: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en
2. McGuinness A. C. (2004). Financial management and governance in HEIs: United States. URL: https://www.oecd.org/unitedstates/33642738.pdf
3. Euben Donna R. (2002). Academic freedom of individual professors and higher education institutions: the current legal landscape. URL: https://www.aaup.org/sites/default/files/files/Academic%20Freedom%20-%20Whose%20Right%20(WEBSITE%20COPY)_6-26-02.pdf
4. Boggs Bennett G. (2018). National Conference of State Legislatures Outcomes-based Funding as an Evolving State Appropriation Model. URL: http://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/Outcome-basedFunding_v02.pdf
5. Jones Dennis P. (2013). Outcomes-Based Funding: The Wave of Implementation. URL: https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/Outcomes-Based%20Funding%20Report%20(Final).pdf
6. Johnstone D. Bruce (2015). Financing American Higher Education in the 21st Century: What Can the United States Learn From Other Countries? URL: https://www.luminafoundation.org/files/resources/financing-american-higher-education.pdf
7. The Constitution of the United States: A Transcription. URL: https://www.archives.gov/founding-docs/constitution-transcript
8. Amendment X to the U.S. Constitution. URL: https://www.archives.gov/founding-docs/bill-of-rights-transcript#toc-amendment-x
9. Higher Education Act of 1965. URL: https://legcounsel.house.gov/Comps/Higher%20Education%20Act%20Of%201965.pdf
10. U.S. Department of Education. URL: https://www.ed.gov/
11. Public Law №. 92-318, 86 Stat. 235. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-86/pdf/STATUTE-86-Pg235.pdf
12. American Association of State Colleges and Universities (2019). Public Policy Agenda. URL: http://www.aascu.org/policy/public-policy/2019PPAFullVersion.pdf
13. American Association of State Colleges and Universities. URL: https://aascu.org/
14. California Constitution Article IX Education. URL: https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/codes_displaySection.xhtml?lawCode=CONS&sectionNum=SEC.%209.&article=IX
15. (2019). The Condition of Education 2019 (NCES 2019-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics / J. McFarland et al. URL: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019144

References:

1. OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en.
2. McGuinness, A. C. (2004). *Financial management and governance in HEIs: United States*. URL: https://www.oecd.org/unitedstates/33642738.pdf.
3. Euben, Donna R. (2002). *Academic freedom of individual professors and higher education institutions: the current legal landscape*. URL: https://www.aaup.org/sites/default/files/files/Academic%20Freedom%20-%20Whose%20Right%20(WEBSITE%20COPY)_6-26-02.pdf.
4. Boggs, Bennett G. (2018). National Conference of State Legislatures *Outcomes-based Funding as an Evolving State Appropriation Model*. URL: http://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/Outcome-basedFunding_v02.pdf.
5. Jones, Dennis P. (2013). *Outcomes-Based Funding: The Wave of Implementation.* URL: https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/Outcomes-Based%20Funding%20Report%20(Final).pdf.
6. Johnstone, D. Bruce (2015). *Financing American Higher Education in the 21st Century: What Can the United States Learn From Other Countries?* URL: https://www.luminafoundation.org/files/resources/financing-american-higher-education.pdf.
7. *The Constitution of the United States: A Transcription*. URL: https://www.archives.gov/founding-docs/constitution-transcript.
8. *Amendment X to the U.S. Constitution.* URL: https://www.archives.gov/founding-docs/bill-of-rights-transcript#toc-amendment-x
9. *Higher Education Act of 1965*. URL: https://legcounsel.house.gov/Comps/Higher%20Education%20Act%20Of%201965.pdf.
10. U.S. Department of Education. URL: https://www.ed.gov/.
11. Public Law No. 92-318, 86 Stat. 235. URL: https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-86/pdf/STATUTE-86-Pg235.pdf.
12. American Association of State Colleges and Universities (2019). *Public Policy Agenda.* URL: http://www.aascu.org/policy/public-policy/2019PPAFullVersion.pdf.
13. American Association of State Colleges and Universities. URL: https://aascu.org/.
14. California Constitution Article IX Education*.* URL: https://leginfo.legislature.ca.gov/faces/codes_displaySection.xhtml?lawCode=CONS&sectionNum=SEC.%209.&article=IX.

15. McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M., Forrest Cataldi, E., Bullock Mann, F., and Barmer, A. (2019). *The Condition of Education 2019* (NCES 2019-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. URL: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019144.

Vlasova I. V. Higher education funding of the United States of America

The analysis of legislative support of higher education of the USA is carried out. It is defined, that higher education policy is decentralized. Higher education is based on the fundamental value of academic freedom, which is a key component of the quality of education. Differences between the states regarding the general management structure in terms of the distribution of responsibilities and powers between the executive and legislative bodies are identified. Specialized bodies are responsible for the overall state policy of higher education (for example, the State Council for Higher Education or the Commission on Higher Education). There are bodies in charge of managing higher education institutions and coordination of higher education systems. Each state has its own Constitution and legislation on higher education. The state government mainly funds higher education through direct subsidies and plays the dual role of «supervisor of public interests» and «provider of higher education services» and provides targeted financial support for students. Higher education funding in the United States is characterized by variability and contains government funding (at the federal, state and local governments' levels), private funding (corporations, charities), higher education institutions' own financial resources (revenues from higher education services, property, medical activity, auxiliary services). The structure of revenues of higher education institutions by sources and types of institutions (public and private (nonprofit and for-profit)) is analyzed. It is found that the largest share of government grants, contracts and allocations in the structure of public higher education funding.

Key words: *institutional autonomy, grants, loans, sources of funding, funding model, financial support, financial autonomy of the university.*

УДК 37.01
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.13

Гагарін М. І.

МОДЕЛЮВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Висвітлено сутність поняття «модель», «моделювання», «наукове моделювання», проаналізовано погляди науковців щодо створення моделі виховної системи.

Метою статті є розкриття особливостей моделювання та обґрунтування моделі виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Поняття «модель» трактується як уявно представлена або матеріально реалізована система, що відображає та відтворює об'єкт (явище, процес) таким чином, що її вивчення дає повну інформацію про даний об'єкт; схарактеризовано вимоги, що забезпечують ефективність створеної моделі (адекватність, точність, універсальність, доцільність).

Виховну систему закладу загальної середньої освіти інтерпретуємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Запропоновано авторську модель виховної системи закладу загальної середньої освіти, що в узагальненому вигляді може відображати різноманітні типи виховних систем. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі моделювання та проектування виховної системи закладу загальної середньої освіти.

До перспективних напрямів досліджень даної проблеми належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування та моделювання виховної системи школи.

Ключові слова: *виховання, система, виховна система, виховна система закладу загальної середньої освіти, модель, модель виховної системи, моделювання, наукове моделювання, моделювання виховної системи.*

Як зазначається в концепції Нової української школи, функціонування закладів загальної середньої освіти буде здійснюватись на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, що дає змогу забезпечити потреби, здібності, інтереси кожної дитини; реалізувати на практиці принцип дитиноцентризму [5]. На наш погляд, ефективність потенціалу виховної системи школи, де найвищою цінністю виховної діяльності є дитина, не викликає сумнівів.

Відповідно, актуалізується проблема моделювання виховних систем закладів загальної середньої освіти.

У дослідженнях основоположника загальної теорії систем (General System Theory) Людвіга фон Берталанфі стверджується, що «системи всюди, і існує глибинна спільність їхньої поведінки <...> в останні десятиліття «система» стала ключовим поняттям у науковому дослідженні» [11, с. 134]. Науковець визначав систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться у певних відносинах один з одним та середовищем [11].

Наукові засади становлення та розвитку виховних систем висвітлено в працях В. Кабуша, Л. Новікової, В. Оржеховської, Г. Сороки, Є. Степанова, Т. Федорченко та ін.

Проблематика моделювання, розробка та використання моделей у освітньому процесі знайшла відображення у працях І. Єрмакова, О. Коберника, Н. Селіванової, В. Созонова, В. Штоффа та ін.

Метою статті є розкриття особливостей моделювання та обґрунтування моделі виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Поширеним у філософській та педагогічній науці є визначення поняття «модель» (від латинського «modulus» – «міра», «мірило», «норма», «зразок») як уявно представлена або матеріально реалізована система, що відображає та відтворює об'єкт (явище, процес) таким чином, що її вивчення дає повну інформацію про даний об'єкт. До засобів відображення моделі належать: математичне співвідношення, текст, графіка, малюнок, опис, матеріальний об'єкт.

Метод дослідження, що ґрунтується на розробленні та використанні моделей називається *моделюванням*.

Наукове моделювання (англ. *scientific modelling*) тлумачать як метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю).

Моделювання як універсальний метод пізнання світу використовувалося вченими на всіх етапах розвитку людського суспільства, зокрема, вже в стародавній Греції було створено геометричну модель Сонячної системи.

Переваги моделювання полягають насамперед у тому, що:

– моделі більш практичні для дослідження, ніж вихідний об'єкт. Також деякі об'єкти можливо вивчати лише на моделях;

моделювання дозволяє виявити суттєві характеристики досліджуваного об'єкта чи явища, здійснити більш глибше дослідження реальності.

Науковці трактують модель як систему, що відтворює найсуттєвіші властивості змодельованого об'єкту (процесу, явища) дослідження; водночас важливу роль відіграє відсутність у моделі несуттєвих властивостей [10]. На наш погляд, складно врахувати всі характеристики об'єкта, що моделюється, та створити модель, максимально наближену до прототипу чи оригіналу.

Ефективність створеної моделі залежить від дотримання низки вимог:

адекватність – відповідність моделі щодо реальної системи та вибір значущих якостей, зв'язків, характеристик. Оцінювати адекватність, особливо на початковій стадії проектування, складно; можливе використання попередніх розробок чи методу послідовного наближення;

точність – ступінь узгодження отриманих у процесі моделювання результатів з визначеними заздалегідь. Необхідно здійснювати оцінку прогнозованих результатів з урахуванням вихідних даних;

універсальність – можливість використати модель для аналізу систем певного типу та особливостей функціонування;

доцільність – виправданість витрат часу, ресурсів на моделювання щодо отриманих результатів.

Моделювання як метод дослідницької та управлінської діяльності передбачає сукупність пізнавально-аналітичних та конструктивних дій, дозволяє адекватно і цілісно відтворити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості, компоненти системи; одержати інформацію про її минуле, справжнє, майбутнє, можливості, умови побудови, функціонування і розвиток. Доречним, на нашу думку, є використання моделювання в процесі створення виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Загалом, поняття *«система»* (від дав.-гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання») визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє із середовищем як єдине ціле і відокремлена від нього.

Виховна система в узагальненому розумінні може розглядатись як теоретична модель виховної системи, тобто належить до концептуальних (ідеальних) систем; водночас виховна система, що створена та функціонує в конкретному закладі загальної середньої освіти з визначеним складом педагогів, учнів, усіх її учасників, є реальною, відповідно, має соціальний характер та спільні ознаки з іншими соціальними системами: цілеспрямованість, цілісність, структурність, динамізм, взаємодію з середовищем та із системами нижчого і вищого порядку (освоєння суб'єктами системи соціального, предметного і природного середовища, що забезпечує ефективний виховний вплив на особистість).

У дослідженнях О. Коберника наголошується, що пізнавально-аналітичний етап моделювання передбачає визначення мети та завдань виховання, проведення психолого-педагогічного діагностування вихованості та розвитку учнів, прогнозування результатів виховної діяльності, обґрунтування педагогічних умов, за яких найбільш ефективно відбувається розвиток вихованців.

Конструктивний етап включає в себе основні напрями, види і форми життєдіяльності, засоби профілактичної та корекційної виховної роботи, методи і прийоми педагогічної взаємодії [4].

Варто зазначити, що створення моделі виховної системи школи не може вступати як самоціль: педагогічний колектив має визначити, *що* вони збираються створювати і *як* це зробити; але найважливішим є запитання *заради чого, для досягнення яких цілей* створюється виховна система.

На думку К. Вентцеля, педагог має докласти максимум зусиль, щоб віднайти систему виховання, що може і повинна бути застосована до конкретної дитини; відповідно, скільки існує учнів – така ж кількість існує виховних систем [1].

Водночас, якщо кожна особистість неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, то, відповідно, й виховні системи, створені суб'єктами освітньої діяльності, характеризуються своєрідністю та специфікою, вирізняються єдністю загального й особливого, одиничного – чимось особливим, притаманним окремій школі (умови, традиції, рівень вихованості учнів, склад

педагогічного колективу, середовище та ін.); тому вони (системи) не можуть бути ідентичними навіть у двох сусідніх школах; компоненти виховної системи різноманітні за характером і змістом, структура виховної системи має відображати у повному об'ємі всі сфери її функціонування, орієнтуватись на конкретні умови, інтереси і потреби вихованців.

Науковець Н. Селіванова визначає виховну систему як комплекс взаємопов'язаних блоків:
мета, що відображена у вихідній концепції;
діяльність, що забезпечує реалізацію мети;
суб'єкти, які організовують діяльність та беруть в ній активну участь;
відносини, що виникають у спілкуванні та діяльності;
середовище, засвоєне системою;
управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему та її розвиток [8].
Схематично дана модель відображена на рисунку 1.

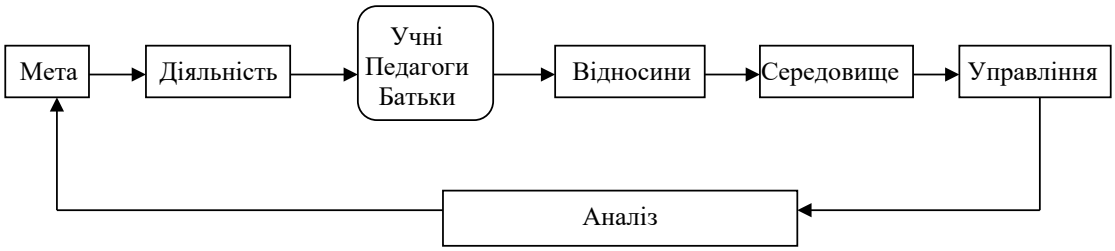


Рис. 1. Модель виховної системи (за Н. Селівановою)

У дослідженнях В. Созонова обґрунтовано створення виховної системи школи на основі базових потреб особистості, до яких, на думку науковця, належать: потреба в рухові та діяльності, потреба в здоров'ї, потреба в безпеці, потреба в самоствердженні, потреба в сенсі життя, потреба у самореалізації та самоздійсненні, потреба в радості, щасті [9].

Виховну систему *закладу загальної середньої освіти* ми визначаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (*системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія*), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах. Моделювання виховної системи передбачає насамперед визначення мети, обґрунтування автором чи колективом однодумців концепції виховної системи, її конкретизацію за допомогою завдань та їх виконання учасниками системи (учні, педагоги, батьки), що забезпечує створення життєвого простору системи (спілкування, системоутворююча діяльність, відносини, управління, самоуправління, взаємодія). Запропоновану нами модель відображено схематично на рис. 2.

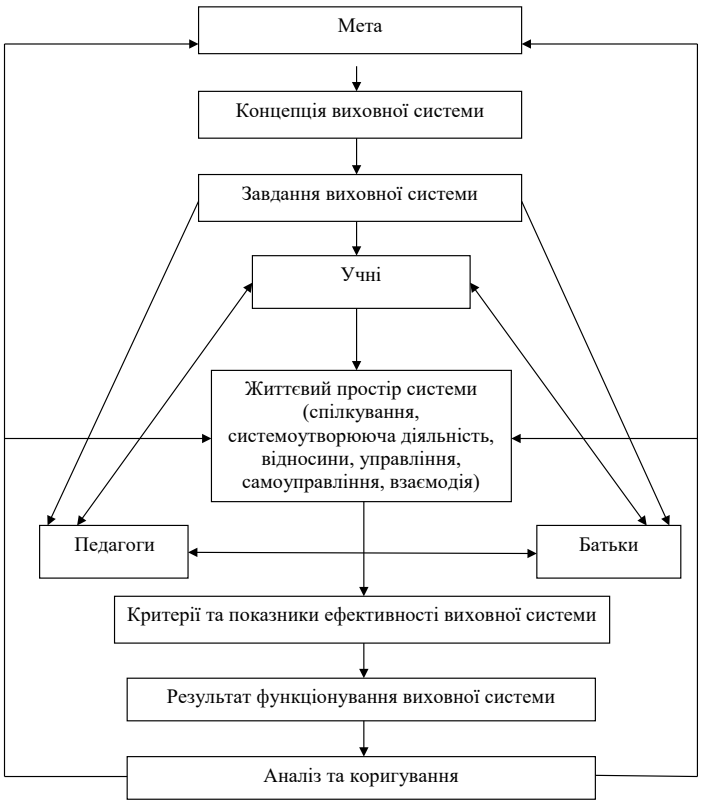


Рис. 2. Модель виховної системи

Результат функціонування виховної системи оцінюється за допомогою показників та критеріїв і визначає коригувальний вплив на компоненти системи.

Висновки. Створена модель виховної системи закладу загальної середньої освіти є універсальною та в узагальненому вигляді може відображати різноманітні типи виховних систем. Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування та моделювання виховної системи школи.

Використана література:

1. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода. *Свободное воспитание.* 1992. № 1. С. 6–11.
2. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. Харків : Видавнича група «Основа», 2006. 224 с.
3. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск : Академия последипломного образования, 2001. 332 с.
4. Коберник О. М. Теоретико-методичні засади моделювання виховної системи школи. *Педагогічний альманах*. 2015. № 25. С. 16–23.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2016. *Освіта України*. Київ, 2016. 23 серпня.
6. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика.* 2000. № 6. С. 32–33.
7. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
8. Селиванова Н. Л. Современное представление о воспитательном пространстве. *Педагогика.* 2000. № 6. С. 35–39.
9. Созонов В. П. Воспитательная система на основе потребностей школьника как фактор гуманизации образовательного процесса школы : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2006. 197 с.
10. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 302 с.
11. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134–165.

References:

1. Ventcel, K. N. (1992). Nravstvennoe vospitanie i svoboda [Moral education and freedom]. *Svobodnoe vospitanie.* 1, 6–11. [in Russian].
2. Yermakov, I. H. (2006). Vykhovannia zhyttietvorchosti: modeli vykhovnykh system [Educating life-giving: models of educational systems]. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
3. Kabush, V. T. (2001). Gumanisticheskaja vospitatelnaja sistema: teorija i praktika [The humanistic educational system: theory and practice]. Minsk: Academy of Postgraduate Education [in Russian].
4. Kobernyk O. M. (2015). Teoretyko-metodychni zasady modeliuvannia vykhovnoi systemy shkoly [Theoretical and methodological principles of modeling the educational system of the school]. Pedahohichnyi almanakh. 25, 16–23. [in Ukrainian].
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary education reform]. (2016). Kyiv [in Ukrainian].
6. Novikova, L. I. (2000). Vospitanie kak pedagogicheskaja kategorija [Education as a pedagogical category]. Pedagogika. 6, 32–33 [in Russian].
7. Orzhekhovska, V. M., Fedorchenko, T. Ye. (2014). Tekhnolohii rozbudovy vykhovnoi systemy zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Technologies of development of educational system of a comprehensive educational institution]. Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
8. Selivanova, N. L. (2000). Sovremennoe predstavlenie o vospitatel'nom prostranstve [Modern idea of educational space]. Pedagogika. 6, 35–39. [in Russian].
9. Sozonov, V. P. (2006). Vospitatelnaja sistema na osnove potrebnostej shkolnika kak faktor gumanizacii obrazovatelnogo processa shkoly [The educational system based on the needs of the pupil as a factor in the humanization of the educational process of the school]. *Candidate's thesis.* Izhevsk [in Russian].
10. Shtoff, V. A. (1966) Modelirovanie i filosofija [Modeling and Philosophy]. Moskva : Nauka [in Russian].
11. Bertalanffy L. von. (1950). An Outline of the General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. Vol. 1, 2, 134–165.

Haharin M. I. Modeling of the educational system of general secondary education institution

In the article highlights the essence of the concept «model», «modeling», «scientific modeling», analyzes the views of scientists on the creation of a model of the educational system.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of modeling and justification of the model of the educational system of general secondary education institution

The term «model» is interpreted as an imaginatively presented or materially implemented system that displays and reproduces an object (phenomenon, process) in such a way that its study gives complete information about the object; requirements that ensure the effectiveness of the created model (adequacy, accuracy, versatility, expediency) are characterized.

The educational system of the institution of general secondary education is interpreted as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-management), which is a complete socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spirit Aries spheres.

An author's model of the educational system of a general secondary education institution is offered, which in a generalized form can reflect different types of educational systems. The research materials can be used in the process of modeling and designing the educational system of a general secondary education institution.

Prospective directions of research of this problem include, in particular, the study of domestic and foreign experience, modern theoretical and methodological approaches to the design and modeling of the educational system of the school.

Key words: *education, system, educational system, educational system of general secondary education institution, model, model of educational system, modeling, scientific modeling, modeling of educational system.*

UDC 316.74:378
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.14

Halatsyn K. O.

THE ESSENCE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The essence of the concept of "communicative culture" and its importance in the training of engineers at technical higher educational institutions are revealed in the article. The content of extracurricular work in the training of engineers in modern technical higher educational institution is detected. The components of extracurricular work and their characteristics are clarified and specified. The conditions of the educational environment that influence the development of students and the results of their interaction are described in the article. The factors that affect the efficiency of extracurricular work at higher technical educational institutions are identified. Traditional and interactive methods that are effective in the formation of communicative culture of future engineers are pointed out.The principles of implementation of the program are defined and characterized: maintenance of activity of the student by council and own example of the teacher; definitions in activity of students of the most successful moments: success advancing, updating of achievements; removal at students of fear before activity and their psychological support; support on reception of personal need as an important factor of motivation activity of students; openness and pluralism of opinions and judgments in the solution of various problems, the analysis of events and the phenomena; tolerance to the opponent; argumentativeness of own reasons, etc. And also four stages of its introduction are characterized. Implementation of the program provides formation of students at higher technical educational institutions: systems of communicative knowledge; systems of the valuable relations to this knowledge and respectively their transformation into personal installations, requirements, motives; systems of communicative skills practical communicative behaviour and activity.

Key words: *communicative culture, formation of communicative culture, higher technical educational institution, extracurricular work.*

Today, more than ever, high school faces the challenge to rethink its role in training the specialists of new generation. One of the solutions to this problem is the creative education that provides the creative work of students through their direct participation in active research in order to generate new knowledge. Taking into account the responsibility of higher school for education of a future creative specialist who can be highly qualified, competitive, and active in social and professional life increases. This fact requires the creation of such an educational system that will seamlessly combine high-quality training of future engineers in the chosen sphere with their deep psychological, educational and communicative training. It should provide students with the opportunity to organize the professional interaction with different groups of people for effective joint activities in achieving productive and socially significant goals.

It is evident that the communicative culture of engineers is a social phenomenon in its broad sense. The status of objects and subjects of communicative process is defined as a process of ideas' exchange in the communication process. Therefore, the requirements for the communicative culture of students of higher technical school appear as an important prerequisite for their professional competence. Formed communicative culture of a future engineer continues to make real professional growth and self-realisation of a specialist, whose professional activity requires cooperation in the field of "human-technology". Future engineers must be prepared to a broad range of business contacts, which are based on the principles of mutual respect, support, fairness and objectivity.

Thus, the important task of higher education is the argumentation of the development of communicative culture of future engineers to ensure the success in performing their professional duties and resolution of a variety of routine tasks in time.

Analysis of psychological and educational literature affords ground for the statement that communicative culture is an essential characteristic of a specialist, an indicator of the training level and an integral part of professional and pedagogical culture and culture of an individual in particular, as well as the degree of acquisition of communicative experience in terms of knowledge, skills; effective level of formation of communicativeness as a relatively steady personal characteristic that promotes successful creative understanding, learning, use and transfer of information. For example, I. Tymchenko defines communicative culture of a future specialist as a system of beliefs and actions that target for an individual as the model to meet the needs of the self-realization and the way to achieve goals while interacting with others [9, p. 15]. In turn, O. Havrylyuk regards communicative culture as a complex dynamic individual formation, reflecting the level of a person social development, his willingness to communicative activity, a system of beliefs and actions that ensure meeting the needs of self-realization and a way to achieve the goals while communicating, fruitful benevolent cooperation of people in different spheres of life [4, p. 44]. A. Bilonozhko defines communicative culture as a set of specific communicative personal characteristics, abilities, knowledge, skills due to which an individual prevents the appearance of psychological difficulties and predicts the impact of interpersonal and professional interaction. The author notes that communicative culture of an individual is a manifestation of personal reflection, internalised

experience of a human culture, which influences the individual characteristics of a person. Communicative culture is an incentive to self-realization that mediates the attitude to life that is a conscious search of oneself, the desire and the need for self-improvement, valuable relation to life and society [3, p. 14].

The aim of the article is to analyze the development of communicative culture of students of higher technical educational institutions in the process of extracurricular work.

The analysis of pedagogical, psychological and philosophical scientific literature suggests that the problems of professional training in higher educational institutions (S. Dotsenko, O. Karpenko, D. Paschenko), the use of information technologies in the educational process of higher educational institutions (R. Hurevych, M. Kozyar, V. Monakhov, V. Strelnikov, N. Tverezovska), monitoring of educational work at higher pedagogical educational institutions (A. Denysenko) are considered by scientists from different aspects.

The analysis of scientific sources indicates that the means that provide the operation and development of the process that requires a certain arrangement or organization are considered to be very important. The organization is comprehended as a process of achieving certainty in internal and external relations of systems required for providing steadiness of systems in a changing environment [7, p. 12].

The analysis of psychological and educational literature helped us to find out that training as an integrative teaching and educational activity involves the interaction of two parties – subject and object that are in some educational space of a higher technical educational institution. In other words, certain means of implementation of a set of processes should be allocated in the process of organizing of a particular activity for its effectiveness [8, p. 91].

On the basis of the analysis of psychological and educational literature the formation of communicative culture of students in higher technical educational institution is defined as a controlled process that involves reorientation of extracurricular educational work from subjective on personally-oriented, that gives an opportunity to consider the educational information as a means of professional development of a future engineer and promotes the formation of a creative style of any activity, steady demand for dynamic actions, improvisation and individual solving of communication tasks for acquiring and enriching the communication experience. This, in turn, requires a proper educational environment in which students would feel comfortable, that is to socialize actively and creatively in it [5, p. 37].

K. Tillman regards such prerequisites of educational environment that influence the students' development as: provide individualization of a student at the level of social needs; provide life-sustaining activity of a student in accordance with household needs; help students navigate in social, pedagogical, psychological issues, learn the elder generations experience, understand their own vocation, determine the place in society, meet their needs and interests, use them for the benefit of other people [10, p. 10].

The result of such prerequisites interaction should be considered as a positive dynamic – change of the levels of students' communicative culture formation. Thereat, the set of these prerequisites should ensure the development of communicative culture and its internal dynamics will change in the process of training, which will allow students to move from one level of its formation to another.

As it has been noted, the extracurricular work is an important factor in student's communicative culture formation if there are the prerequisites for the maximum development of each student's potential opportunities and creative atmosphere at higher technical educational institution.

The system of extracurricular work for the formation of communicative culture of a future engineer includes such components as: extracurricular teaching and research work of students, extracurricular educational work of creative nature and training of students during externship.

As a part of the study it was found that teaching and research, scientific and research activities of future engineers are an important means to improve the quality of professionals' training and education able to develop and implement the newest technologies in practice. An important prerequisite of improving the efficiency of scientific and research activity is its relevant organization that provides a rational correlation between different by content students' scientific works (theoretical, search and methodological researches) and different organizational forms of activity (laboratory, individual lessons, conferences). The need to consider methods of progressive involvement of students in research work from simple to complex, from abstract preparation to the self-study is emphasized. The key point is to improve the professional orientation of the students' research work which is one of the most effective ways to develop the students' ability to self-creative activity that actually becomes a necessary and indispensable element of training.

Thus, learning, research and scientific work of students at higher technical educational institutions is a form of the extracurricular work, contributing to the training of future engineers to innovative, individual work, free and internally motivated, and ensuring a successful adaptation of a graduate to a real innovative technical process.

Experimental studies show that the effectiveness of the extracurricular work at higher technical educational institutions depends on the implementation of: competence of a lecturer in the application of psychological and educational theory and practice (approaches, methods, techniques); continuity of educational activities according to age, social and psychological characteristics of students and professional specificity; opinion that reflects the interests of the society and the state.

Achievement of the objective, performance of the tasks and implementation of the content of students' communicative culture should be implemented by means of a set of methods, tools and forms, which are

the components of a variety of personally-oriented technologies of teacher's activities. Thus, the introduction of traditional and interactive methods in the extracurricular work appeared effective in communicative culture formation of future specialists in the engineering sphere.

In the study, it was found that the formation of communicative culture will be more successful if: provide purposefulness and systematic character of realizing extracurricular work focused on the interaction, collaboration and co-creation; consider a systematic approach and strategies of the teaching communicative interaction in the organization of extracurricular work in students' groups; implement forms and methods of extracurricular work that contribute to the individualization of the educational process; introduce basic elements, criteria and indicators of communicative culture to students; base on the communicative potential and communication skills of each student in the process of extracurricular work; conduct diagnosis of the level of students' communicative culture formation.

Conclusions. To be highly professional and creative in modern society a specialist should not only possess the knowledge and skills of a specific specialty. It is also necessary to form professionally important qualities which would allow achieve high professional skills in the future. In this context, the extracurricular work in higher technical educational institution is considered as one of the most important factors of communicative culture formation of future engineers that will be formed in such a way as to create prerequisites for the maximum development of each student's abilities and capabilities. In the process of extracurricular work it is important to remember the prerequisites of its effectiveness: the formation of an individual morality is based on the student's human activities and communication with others; correlation of external influences with the individual characteristics of students; knowledge of the sources and motivation of student's self-determination.

Bibliography:

1. Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд.. псих. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. 21 с.
2. Галацин К. О. Моделювання процесу формування комунікативної культури майбутніх інженерів. *Вісник Харківської державної академії культури*. Харків, 2013. Вип. 41. С. 257–261.
3. Leshchenko M. Lavrysh Yu. Halatsyn K. (2018). The role of content and language integrated learning at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication. Advanced Education, 9, 17–25. DOI: 10.20535/2410-8286.133409
4. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури студентів вищих педагогічних закладів засобами поза аудиторної роботи. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* Київ, 2001. Вип. 5. С. 115–160.
5. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000.18 с.
6. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.
7. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.
8. Klaus-Jurgen Tillman. Teorie socjalizacji. Wydawnictwo naukow PWN. Warszawa, 2006. 300 s. S. 9−11.

References:

1. Bilonozhko, A.V. (2008). Sotsial'no-psykholohichni chynnyky stanovlennya komunikatyvnoyi kul'tury maybutn'oho yurysta v protsesi profesiynoyi pidhotovky [Social and psychological factors of formation of the communicative culture of the future lawyer in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Halatsyn, K. O. (2013). Modelyuvannya protsesu formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh inzheneriv (Modelling the process of formation of the communicative culture of future engineers). *Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi kul'tury – Bulletin of Kharkiv state Academy of culture*, *41,* 257–261. [in Ukrainian].
3. Leshchenko, M., & Lavrysh, Yu., Halatsyn, K. (2018). Rol' zmistu ta movnoho intehrovanoho navchannya v ukrayins'kykh ta pol's'kykh osvitnikh systemakh: vyklyky ta naslidky (The role of content and language integrated learning at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication). *Vyshcha osvita – Advanced Education*, 9, 17-25. DOI: 10.20535/2410-8286.133409 [in English].
4. Havrylyuk, O. O. (2001). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv zasobamy poza audytornoyi roboty (Formation of the communicative culture of students in higher educational institutions by means of extracurricular work). Tvorcha osobystist' uchytelya: problemy teoriyi i praktyky – *Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, *5,* 115–160. [in Ukrainian].
5. Sadova, V.V. (2000). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury vchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi metodychnoyi roboty [Formation of the communicative culture of primary school teachers in the process of methodical work]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkiv [in Ukrainian].
6. Tymchenko, I.I. (2001). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury studentiv u protsesi vyvchennya predmetiv humanitarnoho tsyklu [Formation of the communicative culture of students in the process of studying subjects of humanitarian cycle]. *Extended abstract of candidate's thesis*. – Kharkiv [in Ukrainian].
7. Uvarkina, O.V. (2003). Formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury studentiv vyshchykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennya psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin [Formation of the communicative culture of students in higher medical educational institutions in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
8. Tillman, Klaus-Jurgen. (2006). *Teorie socjalizacji (Theory of Socialisation).* Warszawa: Wydawnictwo naukow PWN [in Poland].

Галацин К. О. Сутність формування комунікативної культури студентів у процесі позааудиторної роботи у вищих технічних навчальних закладах

Розкривається сутність поняття "комунікативна культура» та її важливість у процесі підготовки інженерів у технічному ЗВО; виявлено і обумовлено зміст позааудиторної роботи в процесі підготовки інженерів у сучасному технічному ЗВО; уточнено і конкретизовано компоненти позааудиторної роботи та їхні особливості; визначено умови освітньо-виховного середовища, які впливають на розвиток студентської молоді, та описано результати їх взаємодії; виділено чинники, які впливають на ефективність реалізації позааудиторної роботи у закладах вищої технічної освіти, вказані традиційні та інтерактивні методи, які є ефективними у формуванні комунікативної культури майбутніх фахівців інженерної сфери. Мету досягнено через реалізацію завдань: розкриття сутності комунікативної культури студентів ЗВТО в позааудиторній роботі; визначення змісту, форм і методів формування комунікативної культури в майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи. Наголошується на тому, що позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, в якій домінує елемент самореалізації; вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної та комунікативної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Позааудиторна робота має бути орієнтована на особистість студента. Як висновок, зауважується, що власне зростання ролі позааудиторної та самостійної роботи є однією із провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі. Реформування вищої школи в Україні й покликане насамперед на вдосконалення професійної освіти, зміст якої полягає не лише у формуванні професійної компетентності спеціалістів, але й у розвитку їхніх позитивних особистісних якостей в цілому й комунікативності та комунікативної культури зокрема. Важливу роль у формуванні комунікативної культури студентів закладів вищої технічної освіти відіграють ігрові технології, які забезпечують не лише оволодіння майбутніми фахівцями ґрунтовними професійними знаннями, але й готовність їх до професійної та міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: *комунікативна культура, формування комунікативної культури, вища освіта, заклад вищої технічної освіти, позааудиторна робота.*

УДК 377.5
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.15

Гаргаун Н. М.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В КОЛЕДЖІ

Стаття присвячена темі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки в коледжі. Слід зауважити, що окремо взяті навчальні дисципліни не в змозі самостійно забезпечити формування в майбутніх фахівців економічної культури. Процес формування економічної культури майбутніх молодших спеціалістів електротехнічного профілю у процесі фахової підготовки більшою мірою змістовно прив'язаний до вивчення певних навчальних дисциплін.

Відповідно до гуманістичної парадигми освіти професійна підготовка має бути орієнтованою не на об'єкт, а на створення умов для розвитку особистості як суб'єкта власної діяльності. Особистісно-орієнтований підхід передбачає цей процес як такий, що відбувається відповідно до потреб особистості студента з її орієнтацією на самоактуалізацію згідно із власними інтересами та здібностями. Особистість має бути соціально активною, творчою, гармонійною, відповідальною за свої рішення та відкритою до інновацій. Тому для вирішення завдань нашого дослідження була розроблена особистісно орієнтована модель організаційно-методичної системи формування у молодших спеціалістів техніків-електриків економічної культури в процесі фахової підготовки, яка являє собою відкриту, складну динамічну єдність взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів (мета, завдання, методологічна основа, педагогічні умови, зміст, технології, освітнє середовище, критерії та рівні сформованості, результат).

Ми поставили своїм завданням створити педагогічну модель як динамічне комплексне утворення в контексті фахової підготовки в цілому. Проблема формування економічної культури молодших спеціалістів електротехнічного профілю у процесі фахової підготовки розглядається нами на методологічному, теоретичному та організаційно-методичному рівнях з позицій сучасної педагогічної науки з розкриттям її теоретичного та практичного значення. Дослідження є багатоаспектним, складним та міждисциплінарним. Маючи складну природу, цей процес поєднує в собі педагогічні, психологічні, соціальні, економічні та культурологічні складники і може бути представлений у вигляді комплексної педагогічної моделі.

Ключові слова: *економічна культура, формування, педагогічні умови, молодші спеціалісти техніків-електриків, інноваційні педагогічні технології, навчання, модель, фахова підготовка.*

Модель формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків побудована з урахуванням основних положень теорії моделювання. У науковій інтерпретації з поняттям «модель» зв'язані два близьких один одному, але різних поняття. По-перше, під моделлю в широкому сенсі розуміють теоретично або практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у спрощеній (схематизованій або ідеалізованій) і наочній формі; по-друге, модель, що проектується, розуміють за допомогою іншої, більш вивченої (макро- або мікро-) системи за аналогією відношення схожості систем, які складаються з різних елементів, але мають однакову структуру.

В. О. Штофф визначає модель як «систему, що представлена або уявно, або матеріально і відображає або відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає досліднику нову інформацію про цей об'єкт». Головною ознакою моделі, за думкою В. В. Краєвського, є те, що вона представляє собою певний чіткий фіксований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, істотні взаємовідносини і взаємозв'язки [5].

Концептуальний складник моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки представляє її визначальний задум та головні ідеї, відповідаючи таким вимогам, як суспільна актуальність, наукова новизна, а також теоретична і практична значущість. Вихідні позиції нашого дослідження базуються на системному підході до процесу фахової підготовки майбутніх фахівців техніків-електриків. Аналіз методологічних основ проблеми формування економічної культури студентів дозволив нам створити таку модель, структура якої визначена її метою: проектування процесу формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки.

Мета статті – створити педагогічну модель як динамічне комплексне утворення в контексті фахової підготовки в цілому.

У дослідженні ми спираємось на концептуальні філософські положення про двосторонній характер процесу формування основ економічної культури, що містить в собі розвиток і саморозвиток [2]. Саморозвиток представляє собою внутрішньофакторний розвиток під впливом зовнішніх факторів, які за своєю суттю є нероздільними як єдиний процес перетворення матеріального світу. Разом із тим у реальній дійсності зовнішні та внутрішні фактори є єдиним цілим, унаслідок чого єдиним цілим є також розвиток і саморозвиток як дві сторони одного єдиного процесу перетворення матеріального світу. Або головна роль зовнішніх факторів на початкових етапах формування економічної культури майбутніх фахівців у подальшому змінюється на провідну роль внутрішніх умов, що забезпечують вибірковий характер поведінки особистості у подальшому розвитку. Ця діалектична закономірність у контексті формування економічної культури виявляється в тому, що зовнішні та внутрішні детермінанти в даному процесі тісно інтегруються: внутрішня активність завжди передбачає зовнішній вплив, а останній у свою чергу трансформується через внутрішні фактори.

Конкретне наповнення моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки розкриває її природу та зміст. Воно дозволяє представити реальну картину предмету нашого дослідження.

Для визначення змістового складника моделі нами було сформовано уявлення про те, які саме знання та вміння використовуватимуться майбутніми фахівцями електротехнічного профілю в майбутньому під час виконання своїх службових обов'язків, а також у соціальному та особистому житті. Для цього у свою чергу нами було визначено, в яких ситуаціях ці знання та вміння будуть сприяти прийняттю економічно вивірених рішень та формуванню економічної поведінки [1].

Змістовий складник моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки виконує такі функції:

- мотивування майбутніх фахівців електротехнічного профілю до формування економічної культури як фактору розвитку професійної культури сучасного спеціаліста в цілому;
- формування економічної культури як практично орієнтованого результату фахової підготовки, розвиток інтересу і самоідентифікації у сфері підприємницької діяльності;
- збагачення процесу фахової підготовки молодших спеціалістів техніків-електриків інформацією про особливості економічного життя України;
- забезпечення інтегративних зв'язків зі спорідненими сферами професійної та соціальної життєдіяльності: культурними цінностями, моральними нормами суспільства, підприємництвом, економічною соціалізацією, основами науково-дослідницької діяльності, психологією прийняття економічних рішень, духовним і матеріальним добробутом особистості, задоволенням потреби саморозвитку людини тощо;
- створення педагогічних умов для розвитку вміння приймати ефективні рішення, в тому числі – в умовах невизначеності та ризику;
- розвиток креативного мислення майбутніх фахівців електротехнічного профілю, пошукових дій щодо алгоритмів вирішення питань, які виникають у процесі життєдіяльності;
- розвиток у межах економічної культури аналітичних, рефлексивних, комунікативних здібностей майбутніх фахівців;
- акумуляція в економічній свідомості майбутніх фахівців знань, компетентностей, отриманих як із безпосереднього особистісного економічного досвіду, так і суспільного;
- контроль, регуляція, упорядкування дій майбутніх фахівців відповідно до поставлених цілей;
- оцінювання оточуючої дійсності, в тому числі – з точки зору економічної доцільності, відповідно до власних потреб та інтересів [3].

Зазначені функції створюють системно-синергетичну єдність, що надає моделі гуманістичний характер, дозволяє особистості майбутнього фахівця електротехнічного профілю розвиватися як суб'єкту власної діяльності та сприяє її ефективному професійно-особистісному визначенню, зокрема, формуванню економічного мислення, вміння знаходити і використовувати економічну інформацію, приймати раціональні

економічні рішення. Змістовий складник моделі побудований не за предметно орієнтованим принципом, а за проблемним. Орієнтовне знання в даному випадку – це знання про те, як виконувати нову дію. Воно містить у собі інформацію про кінцевий продукт економічної дії, про засоби і способи її здійснення, критерії оцінювання, контроль і коригування дій та операцій. Це сприяє поглибленому розумінню внутрішніх закономірностей явищ економічного характеру, дозволяє бачити результати власних дій, ознаки тих чи інших економічних понять, аналізувати власні помилки, в тому числі й ті, що були допущені іншими учасниками економічної взаємодії [1].

Функції орієнтовані в напрямі від досягнення навченості до створення умов для соціалізації та індивідуалізації майбутніх фахівців, оволодіння ними нормами не лише професійної, а й соціокультурної та економічної діяльності. У тих умовах, коли дисципліна «Економіка» не входить окремою самостійною дисципліною в навчальні плани фахової підготовки технічних коледжів, економічні інформаційні одиниці інтегруються в інші навчальні дисципліни та позанавчальну діяльність, що дозволяє формувати економічну культуру в більш широкому колі питань на засадах принципів соціально-економічної зумовленості, єдності теорії і практики, дослідницького пошуку і підприємництва, міждисциплінарності.

Формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки та компетенцій, що є її складниками, розподілено по всьому учбовому плану. На початку навчання майбутні фахівці повинні собі уявляти сутність економічної культури, усвідомити її роль з точки зору їхньої професійної та соціально-особистісної успішності. Велику роль у цьому процесі відіграє використання в ході фахової підготовки інноваційних педагогічних технологій.

Слід зауважити, що окремо взяті навчальні дисципліни не в змозі самостійно забезпечити формування в майбутніх фахівців економічної культури. Процес формування економічної культури майбутніх молодших спеціалістів електротехнічного профілю у процесі фахової підготовки більшою мірою змістовно прив'язаний до вивчення таких навчальних дисциплін, як «Економіка та організація електричних служб підприємств», «Основи підприємницької діяльності», «Енергозбереження», «Економіка сільського господарства і організації агроенергосервісу», «Основи підприємництва і управлінської діяльності» та ін. Разом із тим поняття «економічна культура» має більш інтегрований характер, тому її формування не може бути обмеженим лише межами цих дисциплін [2].

Формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків не може бути локалізованим лише межами навчального плану в цілому. Компетентнісний підхід змусив нас в експериментальному дослідженні переглянути традиційні підходи до формування економічної культури.

Рівень розвитку професійно-технічної освіти, використання новітніх педагогічних технологій в освітньому процесі, формування в майбутніх молодших спеціалістах загальної культури визначається трансформацією функціональної ролі майбутніх фахівців як у ході навчання, так і в межах практичної діяльності. Ці тенденції стають важливим резервом оптимізації процесу формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків. Вони вимагають певного перегляду як ціннісних орієнтацій професійно-технічної освіти, так і врахування складного комплексу багатогранних відносин професійно-технічного закладу з мікро- і макросередовищем, удосконалення змісту, форм та методів навчання та виховання, забезпечення цілісної системи регуляції фахової підготовки для створення нових, особистісно та суспільно значущих продуктів [2].

Курси «Економіка та організація електричних служб підприємств», «Основи підприємницької діяльності», «Енергозбереження» сприяють узагальненню майбутніми фахівцями електротехнічного профілю знанієвих одиниць економічного змісту, використанню на практичних заняттях сучасних технологій під час розв'язання конкретних практичних завдань. Таким чином, змістовий складник моделі виступає потужним засобом формування такої інтегрованої цілісності, як економічна культура в кризовий період розвитку суспільства.

Процес формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків відбувається в умовах розвивального освітнього середовища, головним критерієм якості якого є забезпечення всім суб'єктам освітнього процесу системи можливостей та умов для ефективного особистісного саморозвитку. Сучасне освітнє середовище – матеріально-технологічне, соціальне й фізично-просторове оточення (доступне, інноваційне, бізнес-орієнтоване, відкрите, інклюзивне, ціннісно спрямоване, розвивальне, мотивуюче), програми, технології й засоби навчання, розумний дизайн, що сприяють набуттю особою професійної освіти впродовж життя [4].

Під поняттям «освітнє середовище» ми розуміємо, зокрема, взаємозв'язок педагогічних факторів, що забезпечують розвиток особистості молодшого спеціаліста техніка-електрика. В узагальненому вигляді освітнє середовище не лише надає інформацію, а і є активним стимулятором дій його суб'єктів у таких своїх видах, як:

- одна зі сторін процесу діяльності. Майбутній фахівець є при цьому учасником комунікаційного процесу з точки зору здатності представляти знання в тій формі, в якій знання може бути відчуженим, тобто у формі інформації;
- як форма комунікації між суб'єктами освітнього процесу;
- як суспільно-інформаційна інфраструктура [3].

На освітнє середовище як умову практичного втілення педагогічних моделей і технологій указували у своїх працях такі представники психологічної і педагогічної науки і практики, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Бех, А. Гагарін, С. Дерябо, Т. Івошина, Л. Кондрашова, О. Коротнова, В. Лебедева, Н. Лейтес, В. Панов, Ю. Панюкова (Ю. Абрамова), В. Рубцов, В. Слободчиков, О. Сусакова, А. Троцко, В. Ясвін та ін. Автори стверджують, зокрема, що в сучасних умовах навчального закладу професійно-технічної освіти вкрай необхідно звертати увагу на такі аспекти своєї діяльності, як гнучкість освітнього середовища (відповідність змінам у соціально-економічному житті суспільства), прозорість (що забезпечує чіткі уявлення про подальшу професійну та соціальну самореалізацію особистості студента, перспективи його працевлаштування тощо) [5].

Освітнє середовище технічного коледжу в моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки формується:

− викладачем, який визначає та наповнює конкретним змістом програми навчальних курсів, що викладаються, надає інформаційне забезпечення, вибір навчальної літератури, технології та методи викладання тощо;

− педагогічним (викладацьким) колективом коледжу в цілому спільно з іншими суб'єктами освітнього процесу. Йдеться про вироблення загальних вимог до студентів, збереження традицій коледжу, культуру взаємовідносин між сторонами освітнього процесу, в тому числі взаємовідносин економічного характеру;

− майбутніми фахівцями як суб'єктами власного життя, прагнення яких спрямовані на гармонійне поєднання власних інтересів та власної ініціативи з нормами і морально-етичними цінностями суспільства в цілому в умовах економічного плюралізму. Це дозволяє більш точно визначити кінцевий результат впливу освітнього середовища технічного коледжу, а також комплексних дій педагогічного колективу, спрямованих на формування в майбутніх фахівців електротехнічного профілю економічної культури [6].

Висновки. Таким чином, молодший спеціаліст стає реальним суб'єктом свого розвитку, а не залишається об'єктом педагогічного впливу. Зміст і технології процесу формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у межах фахової підготовки є і засобом, і результатом комплексного розвитку особистості студента. Знання і компетенції економічного спрямування в даному контексті виконують роль засобу загального розвитку майбутніх фахівців. А вже у межах загального комплексного розвитку створюються оптимальні умови для розуміння та інтеріоризації економічної та громадсько-суспільної основи існування соціуму загалом. С одного боку, компетенції як складники економічної культури виступають як прикладний результат фахової підготовки – сформованої здатності успішно виконувати певні практичні задачі (це свого роду «натаскування», тренування в певних ситуаціях, які в науковому обігу прийнято вважати квазіпрофесійними). З іншого боку – це постійна трансляція вимог до формування сучасного спеціаліста, професіонала, здатного не лише розв'язувати, а й находити, створювати для себе нові професійні завдання і прийнятні засоби їх розв'язання, тобто вимоги до розвитку мотиваційно-потребнісної сторони діяльності.

Використана література:

1. Абалкин Л. И. Новый тип экономического мышления. Москва : Экономика, 1987. 191 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: Избр. психол. произведения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 291 с.
3. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології. *Соціальна психологія.* 2004. № 2 (4). С. 3–18.
4. Ничкало Н. Г. Концептуальні засади професійної підготовки сучасного фахівця. *Стан та перспектива професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та професійної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів :* Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Бориспіль, 2002. С. 19–26.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 304 с.
6. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 4. С. 81.

References:

1. Abalkin, L. I. (1987). Novyi tip ekonomicheskogo myshleniia [A new type of economic thinking], p. 191 [in Ukrainian].
2. Leontev, A. N. (1983). Deyatelnost. Soznanie. Lichnost: Izbir. Psih. V 2-h tomah [Activity. Consciousness. Personality: Favorite psych. works in 2 volumes]. *T. 1. Pedagogica – Pedagogic.* P. 291 [in Ukrainian].
3. Moskalenko V. (2004). Suchasni napriamky doslidzhen v economichnii psyhologii [Modern directions of research in economic psychology], 2, pp. 3–18 [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N. G. (2002). Conceptualni zasady profesiynoi pidgotovky suchasnogo fahivcia [Conceptual principles of professional training of a modern specialist]. *Stan ta perspectyva profesiinoi orientacii, trudovogo I profilnogo navchannia ta profesiynoi pidgotovky uchniv zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv : Materialy Vseukrainskoi naukovo-practychnoi conferencii - Status and Perspective of Vocational Orientation, Labor and Profile Education and Vocational Training of Pupils of Comprehensive Educational Institutions: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Boryspil, p 19-26 [in Ukrainian].
5. Shtoff V. A. (1966). Modelirovanie i filosofiya [Modeling and philosophy], p. 304 [in Ukrainian].
6. Yasvin, V. A. (2000). Psihologicheskoe modelirovanie obrazovatelnyh sred [Psychological modeling of educational environments]. *Psyhologicheskyi journal – Psychological journal,* 4, p. 81 [in Ukrainian].

Harhaun N. M. Formation of economic culture of younger specialists of electrical engineers in the professional training program in the college

The article is devoted to the topic of formation of economic culture of junior specialists of electrician technicians in the course of professional preparation in college. It should be noted that some disciplines are not able to independently provide for the formation of future specialists in economic culture. The process of shaping the economic culture of future junior specialists in the electrotechnical profile in the course of professional preparation is more substantially tied to the study of certain disciplines.

According to the humanistic paradigm of education, vocational training should be focused not on the object, but on the creation of conditions for the development of the individual as the subject of his own activity. A person-centered approach envisages this process as occurring in accordance with the needs of the student's personality with his or her self-actualization orientation in accordance with one's own interests and abilities. The personality should be socially active, creative, harmonious, responsible for their decisions and open to innovation. Therefore, in order to solve the problems of our research, a personally oriented model of organizational and methodological system of formation of junior specialists of electrician technicians of economic culture was developed in the process of professional training, which is an open, complex dynamic unity of interrelated and interacting components (purpose, task, methodological basis , pedagogical conditions, content, technologies, educational environment, criteria and levels of formation, result).

We set out to create a pedagogical model as a dynamic complex formation in the context of vocational training as a whole. The problem of the formation of economic culture of junior specialists in electrotechnical profile in the process of professional preparation is considered by us at the methodological, theoretical and organizational-methodical levels from the standpoint of modern pedagogical science with the disclosure of its theoretical and practical significance. The research is multidimensional, complex and interdisciplinary. Having a complex nature, this process combines pedagogical, psychological, social, economic and cultural components and can be presented as a complex pedagogical model.

Key words: *economic culture, formation, pedagogical conditions, junior specialists of electrician technicians, innovative pedagogical technologies, training, model, professional training.*

УДК 37 (477) (091) 18/195
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.16

Герасименко А. С.

КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ І. КАНТА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ДИСКУРСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Експліковано концепцію моральної автономії І. Канта в історико-культурному дискурсі педагогічної антропології. Доведено, що розвиток педагогічного знання відбувається шляхом засвоєння антропологічних ідей та поглядів, які, трансформуючись у предметному полі педагогіки, задають принципи і норми педагогічної діяльності. Саме тому сучасний «антропологічний ренесанс» та розширення його проблематики в новій освітній парадигмі вимагає переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім моральної антропології І. Канта.

Історико-культурний дискурс педагогічної антропології нині актуалізується кантівськими ідеями автономії моралі, самоцінності моральних принципів та потребою морального виховання, що постає головним педагогічним завданням, оскільки мораль фіксує ступінь особистісного розвитку, проявляючи глибинну сутність людини.

Обґрунтовано, що найвищим критерієм слідування моральному закону у І. Канта постає людська гідність, виявом якої є «моральний закон у мені», за допомогою якого мислитель вибудовує перспективу трансформації людської природи відповідно до ідеалу людяності, що уможливлюється шляхом виховання.

Доведено, що моральність у дискурсі кантівського педагогічного розмислу є основоположною формою виховного процесу, націленого на досягнення моральної чистоти людини, керованої моральними імперативами. Наскрізно проведено думку про те, що концепція моральної автономії І. Канта фіксує потребу досягнення моральної висоти людини та суспільства. У цьому плані особливої ваги набуває висловлена І. Кантом ідея про те, що суспільне життя є безперервним процесом морального вдосконалення людства.

Подальші перспективи дослідження пов'язані з тим, що кантівська антропологічна модель педагогіки здатна збагатити освітній простір новими пошуковими інтенціями і ствердити педагогічну антропологію в статусі методології освітнього процесу.

Ключові слова: *моральність, автономія моралі, моральний закон, моральне виховання, гідність, педагогічна антропологія.*

В умовах складних соціальних трансформацій та зміни пріоритетів в освітній політиці особливої актуальності набуває предметне поле педагогічної антропології, що нині набуває статусу фундаментальної педагогічної теорії. «Найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти» [19, с. 48], визнані предметом філософії освіти, постають відповідними антропологічним орієнтирам і соціальним запитам суспільства. Сучасне «антропологічне зрушення» (В. Андрущенко) та розширення його проблематики в новій освітній парадигмі вимагає переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім моральної антропології І. Канта, який на її основі вибудував власну педагогічну доктрину.

Проблемне поле педагогічної антропології нині есплікується у дослідженнях В. Андрущенка, Б. М. Бім-Бада, І. А. Бірич, М. Бойченка, Г. М. Коджаспірової, Я. Козьмука, Г. Новічкової, В. Онищенка, І. Передборської, В. Табачковського та інших. На думку В. Онищенка, педагогічна антропологія, обравши ракурс виховання-освіти-навчання, «тематизує психологічні, етичні, естетичні, герменевтичні й інші форми дослідження людини» [15, с. 49]. Прикметно, що в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко інтерпретує освіту в статусі «духовного обличчя людини», яке складається під впливом моральних і духовних

цінностей її культурного кола [4, с. 241]. Органічно вписується у цей контекст переконання Л. К. Рахлевської в тому, що педагогічна антропологія «зуміє перенаправити людинознавство від звичних способів філософування, від сухої теоретичної розсудковості до екзистенційних, гуманітарно ціннісних проблем життєвого світу людини, щоб полегшити їй формування духовних смисложиттєвих орієнтирів» [17, с. 25].

Не можна оминути увагою і застереження І. А. Бірич про те, що небувалі розміри гуманітарної катастрофи у світі спричинені нашою глобальною нелюбов'ю до дітей, а тому «проблеми освіти і гуманної педагогіки нині сягають масштабів спасіння життя на планеті» [2, с. 14]. Людина як предмет і ціль педагогічної системи так і не отримала належного осмислення в теоретичній педагогіці, – резюмує Г. М. Коджаспірова. На думку дослідниці, ця система щоразу втрачала риси людино доцільності, і тільки розвиток антропологічних знань актуалізує її людиноцентричні інтенції [11]. Зміст антропологічного підходу Б. М. Бім-Бад вбачає у співвідношенні будь-якого знання про освітні процеси і явища зі знаннями про природу людини, а також отримання педагогічного знання методом, що забезпечує органічну інтеграцію людини у педагогіку, і доводить думку про те, що протягом всієї історії людства педагогіка «не переставала бути педагогічно інтерпретованим людинознавством» [1, с. 39].

Педагогічний процес як «антропопрактика» постає у дослідженнях В. І. Слободчикова [18, с. 19–20]. Необхідність гармонійної взаємодії людини і соціуму, людини і космосу, людини і природи покладає у новий зміст антропоцентризму Л. П. Розбігаєва [16, с. 65]. Відтак, нова ідея освіти полягає у потребі долучити людину до активного і безперервного процесу відкриття світу, а її основним завданням стає перехід від репродуктивних до креативних форм навчання, що стимулюють пошукові орієнтації особистості, моделлю якої проголошується інноваційна людина, здатна реалізувати власну індивідуальну суб'єктивність у вкрай швидкоплинному соціальному та природному середовищі, що складає, на думку П. Козловські, головну проблему сучасної культури: «...Уявлення про це завдання простягається від необмеженої та безтурботної «стратегії втілення суб'єктивності» до серйозних пошуків злагоди та «дружби з самим собою» [12, с. 273]. Як бачимо, філософська інтерпретація антропологічних колізій тут органічно переростає у соціально-педагогічну рефлексію.

Нині педагогічна антропологія постає як міждисциплінарна наука і як спосіб антропологічної репрезентації, опису та проектування у соціокультурному та комунікативному просторі впливів та відношень, що обумовлює особистісне становлення та розвиток людини. У цьому плані неабиякий інтерес становлять дослідження антропологічного розмислу І. Канта у працях С. Аниськіної (проблема моральної свободи у праці І. Канта «Критика практичного розуму»), М. Булатова (філософія І. Канта та деякі тенденції розвитку європейської філософії), І. Гаврищака (педагогічні аспекти в науковій діяльності І. Канта), А. Єрмоленка (категоричний моральний імператив в історико-філософських парадигмах), О. І. Циганівської (педагогічні аспекти філософії І. Канта) тощо. Проте концепція кантівської моральної антропології у пошуковому контексті педагогіки нині потребує більш детального розгляду.

З огляду на це **метою статті** визначено аналіз концепції моральної автономії І. Канта в історико-культурному дискурсі педагогічної антропології.

Вперше термін «педагогічна антропологія» був використаний у 1868 році К. Ушинським у праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології», де педагог наполягав на існуванні цілісного людинознавства, без якого педагогічна реальність і процес виховання є неможливими. Обґрунтувавши виховання в статусі головного фактора людського розвитку, К. Ушинський запропонував підходити до нього з боку внутрішніх законів цього розвитку.

Прикметно, що педагогічна антропологія мислилася ним як методологічна основа педагогічного пошуку, оскільки вона синтезує і систематизує будь-яке знання про людину, яке таке необхідне педагогу. Невипадково К. Ушинський вбачав перспективи її розвитку у системі педагогічного знання. Зважаючи на таку аргументацію, Бім-Бад називає педагогічну антропологію науковим подвигом К. Ушинського [1, с. 38–43]. Західноєвропейська педагогіка збагатилася антропологічними ідеями зусиллями І. Канта, який у праці «Антропологія з прагматичної точки зору» постулював тезу про те, що людина – «найважливіший предмет у світі …, вона є власна і кінцева мета» [5, с. 351].

Кантівська система людинознавства увібрала в себе просвітницький ідеал модифікації світу і вдосконалення людини шляхом виховання і просвіти розуму. Людина Канта, з одного боку, постала як істота соціальна, яка шляхом виховання досягає моральної досконалості, а з іншого, – низька і порочна, у якій закорінені агресія, жадібність, лінощі, гординя, заздрість, глупота тощо і яку необхідно очистити від усілякої скверни. Саме в цьому вбачалося першорядне завдання педагогічної антропології, позаяк «людина може стати людиною тільки шляхом виховання. У вихованні прихована велика таємниця вдосконалення людської природи» [7, с. 447–448.]. Супутніми до нього проголошувалися таємниці людської природи, можливі методи впливу на неї, межі цього впливу, рушійні сили людського єства. Ці та інші завдання, щоразу по-іншому проінтерпретовані дослідниками, засвідчили не тільки багатогранність і невичерпність проблеми людини, а й з усього комплексу проблем на чільне місце висунули проблему моральності та виховання.

Саме завдяки І. Канту педагогічна антропологія вперше зафіксувала думку про автономію моральності на відміну від попередніх систем моралі, які виводили та обґрунтовували моральні норми із практики самого життя. І якщо Руссо вбачав головне завдання виховного процесу в тому, щоб пристосувати його до природ-

ного розвитку дитини, а головними факторами виховання називав природу, людей і предмети навколишньої реальності, то І. Кант був переконаний, що люди мають бути моральними і підпорядковуватися моральному закону, інакше не може бути й мови про людське співіснування. Щоб убезпечити себе від роз’єднаності і вдосконалити загальні норми моральності, людина повинна зперти мораль на закон, а боротьбу за моральну чистоту необхідно розпочинати із себе.

Бути моральною істотою означає діяти так, як велить совість і власні моральні переконання. Ні за яких обставин не можна порушувати моральне правило, оскільки воно мислиться І. Кантом тією межею, за якою людина втрачає свою людську сутність. Відтак, моральність у І. Канта стає вектором людяності. Мораль фіксує ступінь особистісного розвитку і є справою вибору кожної людини. На відміну від знань, які можуть накопичуватися, доводитися чи спростовуватися, вона є безумовною.

Важливо зауважити, що І. Кант виокремлює два види моралі – мораль апріорну і емпіричну. Апріорна мораль (згідно з І. Кантом, метафізика звичаїв) не вимагає ніяких доводів, існуючи як моральна філософія, а емпірична мораль, спроектована у повсякденність, відображає її практичний, житейський вимір. Саме емпірична мораль у І. Канта здобула статус практичної антропології. Проте їй неодмінно передує апріорна метафізика звичаїв, позаяк з неї випливає будь-яка практична дія. І хоча моральний закон даний людині у формі апріорного принципу практичного розуму, його реалізація у світі емпіричних явищ залежить від конкретних дій та діяльності людини. Саме тому суспільне життя у І. Канта є безперервним процесом морального вдосконалення людства. Проте, навіть якщо немає жодних прикладів у вигляді конкретних дій та діяльності, щоб підтвердити істинність моральної філософії, моральний закон не втрачає своєї вартості, він безумовний, абсолютний і самодостатній своєю повнотою.

І. Кант виводить мораль із здатності людини мислити. На його думку, важливість розуму якраз у тому, що він необхідний для обґрунтування моралі, інакше, якщо б ішлося про благополуччя чи щастя людини, можна було б покладатися на інстинкт: «Людина своїм розумом призначена … у спілкуванні з іншими людьми … вдосконалювати свою культуру, цивілізованість і моральність і … боротися з перешкодами, що нав’язані їй грубістю природи, щоб стати гідною людства» [5, с. 578]. У зв’язку з цим найголовніший принцип виховання полягає в тому, щоб виховувати не для теперішнього, а для майбутнього, можливо, кращого стану роду людського, власне, для ідеї людства. Розум може вплинути на міру відносин у житті, на духовні запити людини, але аж ніяк не повинен вважатися гарантом людського щастя. «Моральний закон (який суворо обмежує умовами необмежене бажання [Verlangen] щастя) є підставою для визначення волі, яка призначена для сприяння найвищому добру» [10, с. 144]. Відтак, моральний закон – це закон людського воління, який враховує, що моральна воля людини може бути недосконалою.

Тому І. Кант пропонує імператив, що є своєрідною формулою відношення морального закону до недосконалої людської волі, причому імператив може повелівати або гіпотетично, або категорично. Згідно з категоричним імперативом, моральний вчинок є обов’язком, усвідомленою необхідністю щодо морального закону. Лейтмотивом усієї кантівської етики стає внутрішнє, духовне обґрунтування людиною етичних постулатів, а тому «зоряне небо наді мною та моральний закон у мені» є свідченням не тільки невід’ємності моральності від буття, а й слугує доказом того, що «Бог є наді мною, і Бог є у мені». Для І. Канта Бог не є відповідальним за зло, позаяк зло полягає у «злому хотінні», яке залежить від моральної максими.

Всі теоретичні міркування І. Канта наскрізно пронизані думкою про самоцінність моралі. Мислитель проявляє себе як продовжувач лінії Данте і Петрарки, Еразма Роттердамського і Рабле, Бруно і Монтеня. Як зазначає Г. Новічкова, найголовніше у кантівській системі – це моральна гідність людини [14], яку він обґрунтовує, критикуючи евдемонізм та утилітаризм. Так, у праці «Основоположення метафізики звичаїв» І. Кант намагався провести межу між поняттями «ціна» і «гідність». Якщо поняття «ціна» завжди узгоджується із процесом оцінювання, то друге поняття безцінне, воно перевершує будь-яку ціну і оцінку. «У царстві цілей усе має або ціну, або гідність. Те, що має ціну, може бути замінене чимось іншим як еквівалентом; а те, що вище за будь-яку ціну і не допускає ніякого еквівалента, володіє гідністю. Таким чином, тільки моральність і людство, до неї здатне, володіють гідністю» [8, с. 212].

Людська гідність, згідно з І. Кантом, постає найвищим критерієм слідування моральному закону, який має абсолютне значення для кожної людини, оскільки проявляє глибинну сутність людини. Тому «приналежність до роду людського (die Menschheit) уже є гідністю; адже жодна людина не може користуватися іншою людиною (і навіть самою собою) як засобом, вона завжди має бути і метою. Саме в цьому полягає її гідність, яка піднімає її вище за всіх інших живих істот – не людей» [8, с. 510]. Людина у статусі суб’єкта морального закону, здійснюючи вчинки, керується почуттям обов’язку. Саме кантівський «моральний закон у мені» постає сутністю людської гідності як абсолютної внутрішньої цінності людини. Цей закон застосовується тільки до людини як істоти розумної і вільної, яка підпорядковує себе обов’язку і добрій волі. Гідність людини, згідно з І. Кантом, є вільним наслідуванням морального закону, який людина пізнає апріорно і який властивий Богові, що виступає його «гарантом»: «Моральний закон для волі щонайдосконалішої істоти є законом святості, для волі кожної скінченної розумної істоти – законом обов’язку, морального примусу й детермінації її вчинків, повагою до цього закону з пієтету (aus Ehrfurcht) перед своїм обов’язком» [9, с. 92].

Гідність людини І. Кант пов’язує з можливістю вільного вибору, моральна цінність якого випливає з почуття обов’язку як поваги до морального закону. Таким чином, людина стає незалежною від природної

необхідності і проявляє автономію власної волі. «Насправді, незалежно від потреби самозбереження … бути корисною ланкою світу є обов'язком людини перед самою собою, оскільки це також належить до гідності людини в її образі, який вона не повинна принижувати» [6, с. 491], – говорив І. Кант, обстоюючи думку про те, що власна людська гідність має трансцендентальну основу і полягає у слідуванні обов'язку з повним усвідомленням власної антропологічної сутності і апріорних основ своєї приналежності. Як зазначає Н. В. Мотрошилова, моральний закон є якісною характеристикою людського існування. Дослідниця підкреслює особливу вагу кантівських ідей сьогодні, коли зримими стають протиріччя між релятивними етичними раціоналізаціями і нерелятивізованістю вимог морального закону [13, с. 350].

Ідея гідності людини активно розробляється у площині німецької класичної філософії. Так, вважаючи себе послідовником І. Канта, Й. Г. Фіхте у статті «Про гідність людини» намагається знайти достовірний вихідний принцип, що може стати основою наукового знання. Осердям його науковчення стають не факти свідомості, а її ядро, сутність – самосвідомість «Я є» і «Я є Я». Сутність людської гідності полягає в абсолютному «Я», через яке «входить порядок і гармонія в мертву і безформну масу ..., і людина має право очікувати, що закон, який вона дає собі і цьому світові, повинен мати силу для неї … Людина буде вносити порядок у хаос і план в загальну розруху, з її допомогою навіть тління будуватиме, і смерть покличе до нового прекрасного життя» [20, с. 475].

Розуміння людської гідності у Й. Г. Фіхте випливає з ідеї про те, що людиною керує прагнення до морального ідеалу, що є проявом активності духа. Аналізуючи етичну програму Й. Г. Фіхте, Б. П. Вишеславцев говорid про те, що його моральна свідомість, попри її непрозорість і деяку невизначеність, хоче виявити і охопити всю безкінечність добра. «Тільки заради ідеї людства, заради божественного прообразу, часом майже померклого, майже забутого в душі людини, я повинен поводитися з кожним як із цінністю» [3, с. 373]. Смисл людської гідності вбачається Й. Г. Фіхте у самосвідомості людини «Я – людина», що злита з великим Єдиним «Єдністю чистого духа».

Моральний закон у І. Канта, рівнозначно як самосвідомість Й. Г. Фіхте, актуально проектуються на вимір педагогічної антропології, вказуючи на необхідність морального виховання, що є головним педагогічним завданням, якому підпорядковані всі інші. З цього приводу В. Флітнер у праці «Систематична педагогіка» зауважив: «Співвідносно до того, як ми розуміємо людину, маємо також осягати і феномен виховання. І навпаки – ми не створимо вчення про людину, якщо не представимо в ньому і картину виховання як аспект самої людини» [21, с. 38]. Так стверджується думка про здатність людини змінюватися у напрямі, вказаному вихователем, на якого покладається особлива місія наставництва, яку П. Гуревич визначає як «апологію духовного подвижництва», якому під силу будь-які трансформації людської природи.

Особливу роль у формуванні людини І. Кант відводить процесу виховання: «Людина – єдине творіння, яке підлягає вихованню і може бути виховане тільки людиною чи людьми, що так само отримали виховання» [7, с. 204]. Осмислене під таким кутом зору виховання в І. Канта постає мистецтвом, у якому прихована велика таємниця вдосконалення людської природи, а педагогіка, як теорія виховання і наука про це мистецтво, має не тільки осягнути цю таємницю, а безнастанно служити їй.

Німецький мислитель говорить про заманливу перспективу надати людській природі шляхом виховання такої форми, яка б відповідала ідеалу людяності На думку І. Канта, за допомогою виховання можна викоренити людські пороки, бо тільки вихована людина є вільною від них. Проте, успішним процес виховання може стати за дотримання відповідних правил або умов, які пропонує І. Кант:

1) людину необхідно привчати до дисципліни, яка допомагає приборкати дикунство;

2) людину треба долучати до культури, оскільки вона розвиває навички, що свідчать про певні здібності, які приносять користь не тільки окремому індивіду, а й суспільству в цілому;

3) людина має бути розумною, придатною для спілкування, проявляти свою цивілізованість, про що свідчать манери, прийняті у суспільстві;

4) людина мусить дотримуватися моралі у своїх вчинках і способі мислення, скерованого на добрі цілі. Свої вчинки потрібно аналізувати, виходячи з підвищеної вимогливості до самого себе [7, с. 402].

Важливо взяти до уваги застереження І. Канта про те, що моральність не можна принижувати простим ототожненням із дисципліною, оскільки вона – це дещо, до найвищого ступеня «піднесене і святе». Найпершим обов'язком людини щодо самої себе є збереження власної внутрішньої гідності, а першою турботою морального виховання має стати формування характеру [7, с. 447–448], головними рисами якого І. Кант вважає послух, правдивість і комунікабельність. Актуалізувавши значне коло проблем у руслі класичної метафізики, кантівська педагогічна антропологія зафіксувала потребу моральної висоти людини, її гідності.

Висновки. Таким чином, розвиток педагогічного знання відбувається шляхом засвоєння антропологічних ідей та поглядів, що, трансформуючись у предметному полі педагогіки, задають принципи і норми педагогічної діяльності. Воно актуалізоване кантівськими ідеями автономії моралі, самоцінності моральних принципів та потребою морального виховання, що постає головним педагогічним завданням, оскільки мораль фіксує ступінь особистісного розвитку, проявляючи глибинну сутність людини.

Найвищим критерієм слідування моральному закону у І. Канта є людська гідність, виявом якої стає кантівський «моральний закон у мені», за допомогою якого мислитель вибудовує перспективу трансформації людської природи відповідно до ідеалу людяності, що уможливлюється шляхом виховання. У цьому плані

особливої ваги набуває постульована І. Кантом ідея про те, що суспільне життя є безперервним процесом морального вдосконалення людства.

Кантівська антропологічна модель педагогіки здатна збагатити освітній простір новими пошуковими інтенціями і ствердити педагогічну антропологію в статусі методології освітнього процесу.

Використана література:

1. Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии. Советская педагогика. 1988. № 11. С. 38–43.
2. Бирич И. А. Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию). М. : Жизнь и мысль, 2003. 272 с.
3. Вышеславцев Б.П. Этика Фихте: Основы права и нравственности в системе трансцендентальной философии. М. : Печатня А. Снегиревой, 1914. – XIX, [1], 437 с.
4. Гончаренко С. У. Освіта. Український педагогічний словник. К. : Либідь. 1997, 375 с.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения: в 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 349–588.
6. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения: В 8 т. М. : Чоро, 1994. Т. 6. С. 224–544.
7. Кант И. О педагогике. Трактаты и письма М. : Наука, 1980. 712 с. С. 445–504.
8. Кант И. Основоположения метафизики нравов. Сочинения. В 8 т. М. : Чоро, 1994. 630 с. Т. 4.
9. Кант І. Аналітика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко. Пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. С. 21–120.
10. Кант І. Діалектика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко. Пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. С. 120–179.
11. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 287 с.
12. Козловськи П. Культура постмодерну. Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями [хрестоматія] / Упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. К. : Ваклер, 1996. 428 с.
13. Мотрошилова Н. В. Рождение и развитие философских идей: Ист. филос. очерки и портреты. М. : Политиздат, 1991. 464с.
14. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / РАН. Ин-т философии. М. : ИФ РАН, 2001.
15. Онищенко В. Педагогіка як наука і мистецтво у контексті фундаментальних педагогічних теорій. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 5, С. 36–55.
16. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 289 с.
17. Рахлевская Л. К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Том. гос. пед. ун-т, Том. гос. пед. колледж. Томск : ТПГУ, 1997. 159 с.
18. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива современного образования. Москва; Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
19. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
20. Фихте И. Г. О достоинстве человека. Сочинения. Работы 1792–1801. М. : Ладомир, 1995. 656 с.
21. Flithner W. Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Breslau, 1933, s. 15–21.

References:

1. Bym-Bad B. M. O perspektyvakh vozrozhdenia pedahohycheskoi antropolohyy. Sovetskaia pedahohyka. [Prospects of the revival of pedagogical anthropology. Soviet pedagogy] 1988. № 11. S. 38–43.
2. Byrych Y. A. Fylosofskaia antropolohyia i obrazovanie (na putiakh k novomu pedahohycheskomu soznanyiu). [Philosophical Anthropology and Education]. M. : Zhyzn y musl, 2003. 272 s.
3. Vusheslavtsev B. P. Etyka Fykhte : Osnovu prava i nravstvennosti v sisteme transtsendentalnoi filosofyi.[Fundamentals of law and morality in the system of transcendental philosophy] M. : Pechatnia A. Snehyrevoi, 1914. – XIX, [1], 437 s.
4. Honcharenko S. U. Osvita. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk.[Education. Ukrainian Pedagogical Dictionary]. K. : Lybid. 1997, 375 s.
5. Kant Y. Antropolohyia s prahmaticheskoi tochki zrenyia. [Anthropology from a pragmatic point of view] Sochinenyia : v 6 t. M., 1966. T. 6. S. 349–588.
6. Kant Y. Metafizika nravov. [Metaphysics of Morals]. Sochynenyia : V 8 t. M. : Choro, 1994. T. 6. S. 224–544.
7. Kant Y. O pedahohike. Traktatu i pisma[About pedagogy. Treatises and letters] M. : Nauka, 1980. 712 s. S. 445–504.
8. Kant Y. Osnovopolozhenyia metafiziki nravov. [The foundations of the metaphysics of morals] Sochynenyia. V 8 t. M. : Choro, 1994. 630 s. T. 4.
9. Kant I. Analityka chystoho praktychnoho rozumu. Krytyka praktychnoho rozumu / nauk. [The analytics of pure practical mind. Critique of the practical mind] red. A. Yermolenko. Per. z nim., prym. ta pisliamova I. Burkovskoho. K. : Yunivers, 2004. S. 21–120.
10. Kant I. Dialektyka chystoho praktychnoho rozumu. Krytyka praktychnoho rozumu [Dialectics of pure practical mind. Critique of the practical mind] / nauk. red. A. Yermolenko. Per. z nim., prym. ta pisliamova I. Burkovskoho. K. : Yunivers, 2004. S. 120–179.
11. Kodzhaspyrova H. M. Pedahohycheskaia antropolohyia : uchebnoe posobye. [Pedagogical Anthropology: a Textbook] M. : Hardaryky, 2005. 287 s.
12. Kozlovskyi P. Kultura postmodernu. Suchasna zarubizhna filosofiia: Techii i napriamky [khrestomatiia]. [Postmodern culture. Contemporary Foreign Philosophy: Currents and Directions] / Uporiad. V. V. Liakh, V. S. Pazenok. K. : Vakler, 1996. 428 s.
13. Motroshylova N. V. Rozhdenye i razvitye fylosofskykh ydei: Yst.-fylos. ocherky y portret. [Birth and development of philosophical ideas: Hist. philos.essays and portraits] M. : Polytyzdat, 1991. 464s.
14. Novychkova H. A. Ystoryko-fylosofskye ocherky zapadnoi pedahohicheskoi antropolohii[Historical and philosophical essays on Western pedagogical anthropology] / RAN. Yn-t fylosofyy. M. : YF RAN, 2001.
15. Onyshchenko V. Pedahohika yak nauka i mystetstvo u konteksti fundamentalnykh pedahohichnykh teorii. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. Pedagogy as a science and art in the context of fundamental pedagogical theories. Pedagogy and psychology of vocational education, 2014. № 5, S. 36–55.

16. Razbehaeva L. P. Tsennostnye osnovanyia humanytarnoho obrazovanyia : monohrafyia.[Value bases of humanitarian education : Monograph], Volhohrad : Peremena, 2001. 289 s.
17. Rakhlevskaia L. K. Pedahohycheskaia antropolohyia (chelovekovedenye) v systeme neprerыvnoho obrazovanyia (ystoryia, teoryia, praktyka). [Pedagogical anthropology (human science) in the system of continuous education (history, theory, practice)]. Tom. hos. ped. un-t, Tom. hos. ped. kolledzh. Tomsk : TPHU, 1997. 159 s.
18. Slobodchykov V. I. Antropolohicheskaia perspektiva sovremennoho obrazovanyia. [Anthropological perspective of modern education] Moskva; Ekaterynburh : Izdatelskyi otdel Ekaterynburhskoi eparkhyy, 2009. 264 s.
19. Filosofiia osvity : navch. posib. / za zah. red. [The philosophy of education]. V. Andrushchenka, I. Peredborskoi. K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 329 s.
20. Fikhte I. H. O dostoynstve cheloveka. Sochynenyia. [On the dignity of man.Works]. Raboty 1792–1801. M. : Ladomyr, 1995. 656 s.
21. Flithner W. Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundri.

Herasymenko A. S. The concept of moral autonomy of I. Kant in the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology

The concept of I. Kant's moral autonomy in the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology is explicated in the article. It is proved, that the development of pedagogical knowledge occurs through the acquisition of anthropological ideas and views which being transformed in the subject field of pedagogy set the principles and norms of pedagogical activity. That is why the modern «anthropological renaissance» and the extension of its problems in the new educational paradigm requires a rethinking of the cultural and historical experience of pedagogical science and, above all, the moral anthropology of Immanuel Kant.

It is observed that the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology is now actualized by the Kant ideas of the autonomy of morality, the self-worth of moral principles and the need for moral education, which is the main pedagogical task as morality captures the degree of personal development, manifesting a deep essence of man. It is substantiated that human dignity is the highest criterion for the observance of the I. Kant moral law, the manifestation of which is the «moral law in me», by which the thinker builds the perspective of transformation of human nature in accordance with the ideal of humanity, which becomes possible through education. It is proved that morality in the discourse of Kant pedagogical thinking is the fundamental form of the educational process aimed at achieving moral purity of a person, guided by moral imperatives. It is stated that the concept of Kant's moral autonomy captures the need to attain the moral heights of man and society. In this regard, according to Kant the idea that social life is a continuous process of moral improvement of humanity becomes especially important.

Further research prospects are related to the fact that the Kant anthropological model of pedagogy is able to enrich the educational space with new search intentions and to establish pedagogical anthropology in the status of educational process methodology.

Key words: *morality, autonomy of morality, moral law, moral education, dignity, pedagogical anthropology.*

УДК 378.1:379.85
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.17

Гончар Л. В.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Проаналізовано проблему формування професійної культури майбутнього менеджера. Розкрито сутність понять «інноваційний процес», «освітня інновація», «навчальний інноваційний процес», «професійна культура», «професійна культура менеджера» з точки зору різних наукових підходів.

Автор визначає поняття «освітні інновації», яке розглядається як складний цілеспрямований процес впровадження, засвоєння, використання та поширення у навчальній діяльності нових ідей, замовлень, звичаїв, методів, прийомів, технологій, механізмів, систем, структури, явища тощо з метою забезпечення його стабільності, підвищення ефективності та розвитку в ринкових умовах.

Рівні новизни: висвітлюється абсолютна новизна, локально абсолютна новизна, умовна новизна, суб'єктивна новизна. Охарактеризовано сутність освітніх нововведень у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів. Науково обґрунтована класифікація освітніх інновацій за сферою впровадженн – науково обґрунтована; спосіб виникнення; обсяг та глибина інноваційного процесу; основою, на якій вони з'являються, є нововведення; масштаб конверсій; інноваційний потенціал; залежно від позиції свого попередника; місця походження; рівень очікувань, прогнозування та планування; області педагогічних знань тощо.

Виокремлюють компоненти педагогічних інновацій у формуванні професійної культури майбутніх керівників. Найбільш пріоритетні напрями навчання менеджерів із впровадженням серед них інноваційних технологій: навчання з розробки модулів, інформаційно-комунікаційні технології, бізнес, психоекономічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, тренінги, мозковий штурм, ігри для об'єднання, де виявляються конфлікти та критичні ситуації в командах.

Ключові слова: *інновації, майбутні менеджери, освітня інновація, професійна культура.*

Вимоги до особистісних якостей майбутніх управлінців значно зросли у зв'язку з сучасними глобалізаційними, міграційними та інтеграційними процесами у суспільстві. Відтак, сучасний менеджер повинен володіти не тільки ґрунтовними професійними знаннями, але й уміти ефективно застосовувати наукові методи аналізу, діагностувати проблему, пропонувати альтернативні рішення, коригувати діяльність організації; оперативно приймати управлінські рішення; вирішувати нестандартні проблеми; володіти кваліфікацією на рівні прийнятого рішення; володіти комунікативністю, комунікабельністю, вирізнятися стратегічністю мислення; наявністю певного рівня економічних, організаційно-управлінських, психологічних, технічних та інших знань, необхідних для вирішення професійних завдань.

Сучасні євроінтеграційні процеси України є невід'ємними реаліями сьогодення. За таких умов виникає необхідність у вихованні професійно компетентного, мобільного, конкурентоспроможного фахівця. Потрібні нові гуманістично-орієнтовані молоді лідери, здатні до продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, готові до прийняття рішень і несення відповідальності за себе та свою діяльність.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті особлива увага приділяється пошуку інноваційних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів, спроможних забезпечити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості, навчати й виховувати генерацію нових поколінь, здатних до життєдіяльності за умов ринкових відносин. Відповідно до вимог, які висуваються до сучасного працівника освіти, важливе місце в структурі професійно-педагогічної культури має належати управлінській культурі вчителя, оскільки, з одного боку, він є керівником і організатором життя та діяльності учнів, з іншого, повинен готувати своїх вихованців до життя за нових економічних умов. Саме тому дуже важливим є аналіз інноваційних підходів у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що сутності феномену професійної культури майбутніх менеджерів присвячені праці багатьох науковців: В. Вакуленка, Л. Вікторової, Л. Даниленка, О. Дубасенюк, В. Жукової, Г. Зарипової, І. Коновальчука, В. Кременя, Н. Пашкус, Г. Клімової, С. Мірошника, О. Шапран, Л. Шевченко, Т. Яровенко та інших.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі поглядів науковців щодо інноваційних підходів до формування професійної культури майбутніх менеджерів.

Термін «професійна культура» підкреслює, що культура розглядається як специфічна якість діяльності фахівця та розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства [8]. Термін «професійна культура менеджера» розглядається науковцями як високий рівень професіоналізму людини, спосіб творчої самореалізації в професійній діяльності, процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини [8].

Дослідники формулюють інноваційні підходи як «набори методів і засобів, що підтримують етапи реалізації нововведення» та розрізняють такі їх рівні: абсолютна новизна; локально-абсолютна новизна; умовна новизна; суб'єктивна новизна. *Абсолютна новизна* охоплює принципово невідомі раніше новації, які внаслідок їх реалізації стають радикальними нововведеннями. *Локально-абсолютна новизна* полягає в оновленні одного з елементів системи, коли вона стає новою в якомусь одному відношенні. *Умовна новизна* виявляється, якщо раніше відома педагогічна ідея, концепція чи технологія знаходить втілення в нових умовах. *Суб'єктивна новизна* носить суб'єктивний характер, коли об'єкт є новим для цього суб'єкта, наприклад, коли педагог стикається з чимось новим для себе, навіть якщо це добре відомо багатьом його колегам [2, с. 46].

У контексті дослідження важливо також з'ясувати сутність такої категорії як «інноваційний освітній процес». Глосарій сучасної освіти поняття «інноваційний освітній процес» трактує як системну організовану сукупність послідовно здійснюваних видів діяльності по створенню, освоєнню, використанню та поширенню нововведень, а інноваційний процес у сфері освіти – як оновлення і зміну концепцій освіти, змісту навчальних програм, методів і методик, способів навчання і виховання, процес здійснення педагогічних технологій [3, с. 141].

Вивчення наукового досвіду В. Вакуленко, Л. Вікторової, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Жукової, Г. Зарипової, І. Коновальчука, В. Кременя, Н. Пашкус, Г. Клімової, С. Мірошника, О. Шапран, Л. Шевченко, Т. Яровенко та інших дає авторам можливість запропонувати власне визначення категорії «освітня інновація». На важливості поетапності запровадження інновацій у практику професійної підготовки менеджерів наголошують й інші дослідники освітніх інновацій, зокрема К. Гораш, Р. Горбатюк, І. Коновальчук, Л. Литвин, Л. Марченко та інші.

На думку авторів, *«освітня інновація» – це комплексний, цілеспрямований процес втілення, засвоєння, використання та поширення в освітній діяльності нових ідей, порядків, звичаїв, методів, прийомів, технологій, механізмів, систем, структур, явищ тощо з метою забезпечення її стабільності, підвищення рівня ефективності та розвитку в ринкових умовах.*

Для отримання всебічної характеристики сутності освітніх інновацій у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів важливе значення має науково обґрунтована їх класифікація, яка дає можливість зрозуміти глибину їх ролі, завдання та функції в організації освітньої діяльності.

Прийнятними для дослідження є підходи, представлені у наукових працях К. Ангеловські, Л. Даниленко, І. Дичківської, А. Хуторського. Автори не розділяють думки, що такі класифікаційні ознаки як організація

і система управління (К. Ангеловські), інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами) (І. Дичківська); форми і методи управління закладами освіти, інновації у змісті, структурі, формах і методах управління закладами освіти (Л. Даниленко), управлінські нововведення (нові рішення у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування) (А. Хуторський) належать до педагогічних. На думку авторів, їх доцільно віднести до освітніх інновацій. Враховуючи, що педагогічні інновації є складником освітніх.

Так, К. Ангеловські педагогічні інновації класифікує за сферою впровадження – інновації у змісті освіти, формах, методах, засобах навчання, організації і системі управління; способом виникнення – новації систематичні, планові, заздалегідь продумані, стихійні, спонтанні, випадкові; обсягом і глибиною інноваційного процесу – масові, масштабні, глобальні, стратегічні, систематичні, радикальні, фундаментальні, глибокі, часткові, малі, неглибокі; за основою, на якій виявляються, виникають нововведення – зовнішні та внутрішні [1, с. 37].

І. Дичківська, педагогічні інновації поділяє на такі групи:

1. Залежно від сфери застосування:

1) інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);

2) інновації в технології навчання і виховання (оновлення методів викладання та взаємодії у виховному процесі);

3) інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

4) інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);

5) інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єрів приміщень тощо).

2. Залежно від масштабу перетворень:

1) часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;

2) модульні інновації (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать до однієї групи предметів або однієї вікової групи дітей тощо);

3) системні інновації (охоплюють весь навчально-виховний заклад) та передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

1) модифікаційні інновації (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип);

2) комбінаторні інновації (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувалися);

3) радикальні або фундаментальні, глобальні, базові інновації (вони, як правило, є відкриттями, що найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів).

4. Залежно від позиції щодо свого попередника:

1) замінні нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу);

2) скасовуючі інновації (суть їх полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднань, у скасуванні форми роботи, програми без заміни їх іншими за умови їхньої неперспективності з огляду на потреби розвитку навчального закладу);

3) відкриваючі інновації (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо);

4) ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі того, що існувало в педагогічній практиці раніше).

5. Залежно від місця виникнення:

1) інновації в науці (оновлення педагогічної теорії);

2) інновації в практиці (оновлення педагогічної практики).

6. Залежно від часу появи:

а) історичні інновації (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);

б) сучасні інновації (інновації сьогодення).

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування:

1) очікувані (планові) інновації;

2) неочікувані (незаплановані) інновації.

8. Залежно від галузі педагогічного знання:

а) виховні інновації (у галузі виховання);

б) дидактичні інновації (у галузі навчання);

в) історико-педагогічні інновації (у галузі історії педагогіки) тощо [4, с. 33–36].

На думку Л. Даниленко, класифікацію педагогічних інновацій у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів слід розглядати на основі педагогічного процесу та його складників: інновації у змісті навчання і виховання; інновації у формах, методах, технологіях навчання; інновації у змісті, структурі, формах і методах управління закладами освіти [5, с. 72].

Впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних підходів є одним із напрямів підготовки менеджерів. На думку Є. Фатєєвої, до найбільш пріоритетних напрямів підготовки менеджерів із впровадженням інноваційних технологій можна віднести модульно-розвиваюче навчання та інформаційно-комунікативні технології [8].

Т. Вахрушева серед новітніх засобів і методів навчання майбутніх менеджерів виділяє ділові, психолого-економічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, коучинг-тренінги для набуття нових якостей та вмінь, мозковий штурм, ігри на згуртування колективу, моделювання нестандартних, конфліктних і критичних ситуацій тощо [2].

Л. Марченко, акцентуючи увагу на процесі впровадження нововведень у практику професійної підготовки менеджерів, пропонує модель інноваційного процесу, яка охоплює шість етапів: 1) виявлення потреби у нововведенні (виявлення й аналіз проблеми, усвідомлення потреби у нововведенні, переконання суб'єктів організації в необхідності нововведення); 2) збір інформації про можливі нововведення, які забезпечать розв'язання проблеми (пошук інформації щодо способів розв'язання подібних проблем, виявлення варіантів інноваційних рішень); 3) оцінювання інноваційних проектів за критеріями здійснення й освітньої доцільності (розроблення інноваційних проектів, оцінювання прогнозних результатів впровадження кожного проекту, вибір інноваційного проекту); 4) прийняття рішення про впровадження інновації (рішення про доцільність впровадження відібраного інноваційного проекту, ухвалення рішення вищим керівництвом); 5) впровадження нововведення (пробне впровадження, повне впровадження, використання); 6) інституціоналізація нововведення (рутинізація, модифікація, дифузія) [8].

Впровадження інноваційних ідей частіше за все виявляє значні труднощі на практиці, серед яких значна вага лежить на психологічних чинниках: стереотипності, консервативності тощо. Особливу важливість у їх подоланні може грати гнучкість мислення учасників інноваційного процесу. У зв'язку з цим постає актуальним завдання на етапах підготовки бакалаврів та магістрів закладати фундамент цілісного (правильного) мислення менеджерів, яке буде включати таку компетенцію менеджерів до власного психологічного менеджменту за допомогою рефлексії як основи для виділення в навколишньому середовищі нових об'єктів, нових зв'язків між ними, побудови нових категорійних моделей, пошуку нових способів представлення їх поняттєвої сутності та онтологічної інтерпретації проектної діяльності [6, с. 110]. Йдется про окремий вид мислення – «інноваційне мислення», яке уподібнюють гнучкому, креативному, творчому. Воно визначається як здатність людини змінювати настанови в умовах постійно змінної реальності.

Висновки. Для того, щоб забезпечити стабільний процес формування професійної культури майбутніх менеджерів і здобути пролонгований позитивний ефект від запровадженої освітньої інновації, доцільно постійно підтримувати життєвий цикл нововведення, своєчасно вносячи зміни, вдосконалюючи та модернізуючи його. Слід також запроваджувати на рівні форм та методів викладацької діяльності ефективні сучасні ідеї щодо формування інноваційного (правильного) мислення у менеджера, прищеплювати студентам навички опанування дійовими технологіями саморозвитку та самонавчання фахівця протягом усього професійного періоду життя.

Використана література:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. М. : Просвещение, 1991. 159 с.
2. Вахрушева Т. Теоретичні аспекти активних методів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2008. № 3. С. 46–49.
3. Астахова В. И. Глоссарий современного образования. Харьков : Изд-во НУА. 2014. 532 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. К. : Академвидав. 2004. 352 с.
5. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка*. 2014. С. 12–28.
6. Литвин Л. Менеджмент освітніх інновацій: сутність та особливості впровадження. *Соціально-економічні проблеми і держава.* 2013. Вип. 1(8). С. 108–115.
7. Марченко Л. Управління інноваційною діяльністю педагогів в умовах профільних загальноосвітніх навчальних закладів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ*. 2009. № 2. С. 248–250.
8. Романовський О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : Монографія. Вінниця : Нова книга. 2010. 416 с.

References:

1. Angelovski K. (1991). Uchitelya i innovatsii [Teachers and Innovations]. M. : Prosveshcheniye. 159 pp.
2. Vakhrusheva T. (20018). Teoretychni aspekty aktyvnykh metodiv [Theoretical aspects of active methods]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, T. 3. P. 46–49.
3. Astakhova V. I. (2014). Glossariy sovremennogo obrazovaniya [Glossary of
4. modern education]. Kharkov : Izd-vo NUA, 532 p.
5. Dychkivska I. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch
6. Posibnyk [Innovative pedagogical technologies: tutorial]. K. : Akademvydav, 352 p.
7. Dubaseniuk O. A. (2014). Innovatsii v suchasnii osviti [Innovation in
8. modern education]. Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky : zbirnyk naukovo-metodychnykh prats. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, P. 12–28.

9. Lytvyn L. (2013). Menedzhment osvitnikh innovatsii: sutnist ta osoblyvosti
10. vprovadzhennia [Management of educational innovation: the essence and features of implementation]. Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava, Vyp. 1(8). P. 108–115.
11. Marchenko L. (2009). Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu pedahohiv v
12. umovakh profilnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv []. Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu : pedahohichni nauky. Berdiansk : BDPU, Vyp. 2, P. 248–250.
13. Romanovskyi O. (2010). Shliakhy vprovadzhennia innovatsii,
14. pidpryiemnytstva ta pidpryiemnytskoi osvity v systemi natsionalnoi osvity Ukrainy: Monohrafiia [Ways of introducing innovation, entrepreneurship and entrepreneurship education in the national education system of Ukraine : Monograph]. Vinnytsia : Nova knyha, 416 p.

Gonchar L. V. Innovative approaches in the professional training of future managers

The problem of forming the professional culture of the future manager is analyzed in the article. The essence of the concepts of «innovation process», «educational innovation», «educational innovation process», «professional culture», «professional culture of the manager» from the point of view of different scientific approaches is revealed.

The author defines the concept of «educational innovation», which is considered as a complex, purposeful process of implementation, assimilation, use and dissemination in the educational activity of new ideas, orders, customs, methods, techniques, technologies, mechanisms, systems, structures, phenomena, etc., for the purpose ensuring its stability, improving efficiency and development in market conditions.

Levels of novelty: absolute novelty, locally absolute novelty, conditional novelty, subjective novelty are covered. The essence of educational innovations in forming the professional culture of future managers is characterized. Scientifically substantiated classification of educational innovation by: sphere of introduction is scientifically substantiated; the way of occurrence; the volume and depth of the innovation process; the basis on which they appear are innovations; the scale of conversions; innovative potential; depending on the position of its predecessor; places of origin; the level of expectations, forecasting and planning; areas of pedagogical knowledge, etc.

The components of pedagogical innovations in the formation of professional culture of future managers are distinguished. The most priority directions of training of managers with introduction of innovative technologies among them: module-development training, information and communication technologies, business, psycho-economic, intellectual trainings, business games, coaching trainings, brainstorming, games for teaming of non-standard teams conflict and critical situations are revealed.

Key words: *educational innovation, future managers, professional culture, innovation.*

УДК 376.1
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.18

Гончаренко О. В., Поляничко А. О.

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ХЛОПЦІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ОПТИМІЗАЦІЇ

Дослідження присвячене проблемі гендерного розвитку хлопців та необхідності його оптимізації. Авторками аналізується зміст гендерної соціалізації в контексті традиційного (патріархального) та сучасного (альтернативного) виховання. У контексті вивчення традиційного підходу до виховання визначено, що в його основу покладені жорстка гендерна диференціація чоловічого і жіночого та їх суворе ієрархічне розташування. Доведено, що такий підхід спирається на підкреслення відмінностей між чоловіками і жінками; орієнтацію на «особливе призначення» статей; закріплення у хлопчиків гендерно-стереотипних інтересів та уподобань; ігнорування індивідуальності та обмеження свободи вибору; виховання гендерно-схематизованих індивідів. Підґрунтям для особистісного розвитку хлопців слугує образ «справжнього чоловіка», який визначається нормами статусу, твердості (фізичної, розумової, емоційної) та антижіночності. Констатовано, що існуючі норми, правила поведінки, установки щодо культурних уявлень про ролі, становище і призначення чоловіка в суспільстві, які покладені в основу традиційного виховання хлопчиків, в подальшому призводять до труднощів у дорослому житті.

У статті обґрунтовуються переваги особистісно-орієнтованої моделі виховання на основі гендерного підходу, який передбачає розвиток хлопців поза жорсткими гендерними приписами та стереотипами. Авторки переконують, що сучасна соціалізація передбачає відсутність гендерної диференціації та поляризації і розглядається як процес засвоєння хлопчиками нових гендерних ролей, які з'явилися у зв'язку з інтенсивними соціокультурними змінами. Визначено, що в такій моделі виховання зростає роль сім'ї і закладів освіти, які повинні стати активними суб'єктами позитивних змін у процесі гендерного розвитку чоловічої молоді.

Ключові слова: *гендерний підхід, традиційне і гендерне виховання, гендерні норми, особистісно-орієнтоване виховання.*

Сучасний світ і життя в ньому настільки складні, багатогранні та мінливі, що треба бути готовим до всього. Процес особистісного розвитку сьогодні відбувається в ситуації набагато більшої, ніж раніше, соціальної варіативності і невизначеності видів діяльності, соціальних ролей та іншого. При цьому подібна різноманітність і динамічність суспільного життя все частіше вступають у протиріччя з тими традиційними (патріархальними за змістом) вимогами і приписами, які продовжують адресуватися жінкам і чоловікам. Отже, існуючі гендерні норми вже мало відповідають реальній дійсності.

Науковці зауважують, що з кожним роком зростає кількість чоловіків, які виховують дітей без допомоги жінок, – так званих «моно батьків», які самостійно займаються домогосподарством, виступають у ролі чутливих і турботливих татусів. Так, за деякими даними, на зламі століть у США таких батьків нараховувалося близько 14 %. Приблизно стільки ж родин з одним із батьків – татом – нині налічується і в нашій країні [6, с. 211].

Гендерологи стверджують, що переосмислення і напрацювання нових підходів у вихованні підростаючого покоління є затребуваними як ніколи, адже світ навколо нас змінюється із шаленою швидкістю. З кожним днем він стає набагато складнішим і багатшим за ті гендерні норми, що в своїй більшості виступають орієнтиром у педагогічній діяльності, обумовлюючи поширеність у суспільстві традиційного підходу до виховання дітей з урахуванням статі. Тому закономірним постає питання про доцільність поширених у виховній практиці диференційованих за статтю підходів до виховання хлопчиків і дівчаток, розвитку в них різних (не індивідуальних, а статево специфічних) інтересів і здібностей, орієнтації на різні цінності та життєві задачі відповідно до реалій і нових викликів XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що на сьогодні існує не так багато досліджень, присвячених вивченню специфіки гендерного розвитку представників чоловічої статі, адже більша увага науковців прикута до вивчення проблем жіночої гендерної ролі та їхнього низького соціального статусу. Окремі аспекти гендерної соціалізації хлопчиків висвітлюють у своїх роботах Ш. Берн, В. Гончаров, Ю. Гусєва, І. Жеребкіна, І. Захарова, Є. Ільїн, І. Кон, С. Оксамитна, Н. Радіна, Л. Семенова, М. Ткалич, А. Чекаліна та інші. Проте, останнім часом вивчення особливостей чоловічої ролі і гендерного виховання хлопчиків характеризується збільшенням інтересу з боку дослідників.

Мета статті – висвітлити особливості виховання хлопчиків із позиції традиційного й гендерного підходів; здійснити спробу переосмислити зміст гендерного розвитку хлопчиків відповідно до вимог сучасності та орієнтації на їхню індивідуальність як найвищу цінність виховного процесу.

Загалом гендерні ролі не виникають одразу з народженням дитини. Вони формуються в процесі гендерної соціалізації, залежать протягом життя від багатьох умов і чинників, адже від самого народження дитина потрапляє в соціальне оточення, яке задає безліч стереотипів статево-рольової поведінки. Зокрема, хлопчики змалку навчаються чоловічим моделям поведінки у суспільстві, засвоюють статево типізовані цінності, норми та інше. При цьому їхній гендерний розвиток має свою специфіку – закономірності, суперечності і навіть труднощі та обмеження, які накладають на них традиційні гендерні ролі. Від особливостей гендерного виховання хлопчика в дитинстві залежить характер життєвого сценарію дорослого чоловіка, його стиль життя та стратегії поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Вивчаючи проблему гендерного розвитку дітей, дослідники (Н. Радіна, Є. Терешенкова та інші) акцентують увагу на тому, що зміст гендерного виховання може розглядатися за допомогою біполярного конструкта, з одного боку якого знаходиться «традиційна (патріархатна) соціалізація», іншого – «сучасна (альтернативна) соціалізація» [5, с. 49].

За твердженням Л. Штилевої, традиційне (або статево-рольове) виховання передбачає жорстку гендерну диференціацію чоловічого і жіночого, ієрархічно розташовані статуси чоловіків і жінок. Ця модель виховання спирається на такі принципи: підкреслювання відмінностей між чоловіками і жінками; орієнтація на «особливе призначення» статей і взаємодоповнюваність їхніх соціальних ролей; закріплення гендерно-стереотипних інтересів та уподобань; ігнорування індивідуальності особистості та обмеження свободи вибору, які «не відповідають» статевій приналежності; виховання гендерно-схематизованих індивідів [7, с. 146]. Прибічники цього підходу, переоцінюючи роль біологічних відмінностей між жінками і чоловіками в їхній соціальній поведінці та обґрунтовуючи зазначені принципи, як правило, посилаються на дані нейропсихології та психофізіології. При цьому, вони нерідко формулюють їх із відтінком упередженості.

З огляду на основи статево-рольової соціалізації, вимоги до виховання чоловічої молоді виглядають наступним чином. Так, у межах традиційного підходу хлопчика орієнтують на презирливе ставлення до «жіночих слабкостей»; відмову від «жіночої роботи»; прагнення та вміння доводити свою силу і перевагу; вимоги щодо стримування від вияву емоцій; прагнення стати конкурентоспроможним професіоналом і заробляти гроші, набути реальної влади і високого статусу. Хлопців навчають бути сміливими, рішучими, наполегливими у досягненні поставленої мети, виявляти самостійність і принциповість, демонструвати свою силу і компетентність.

Отже, сучасних хлопців готують до життя в умовах жорсткої конкуренції і боротьби за олімпійською формулою «Швидше, вище, сильніше!», а в якості основних цінностей для них визначають професійний успіх і кар'єрні досягнення, необхідність постійно доводити свою перевагу. При цьому прагнення відповідати такому соціально сконструйованому ідеалу для хлопчика є не стільки внутрішньою потребою, скільки суспільною нормою. Іншими словами, підґрунтям їхнього розвитку слугує образ «справжнього чоловіка», який визначається нормою статусу, нормою твердості (фізичної, розумової, емоційної) і нормою антижіночності [2, с. 117]. Разом із цим хлопців зазвичай роблять безпомічними і безпорадними у побуті та самообслуговуванні, невідповідальними за тих, хто поруч з ними. В результаті охайність чоловіка, як це не дивно, стає обов'язком турботливої дружини. Натомість особистісний успіх виявляється єдиним сенсом життя більшості чоловіків, і вони йдуть до нього по головах інших, забуваючи заради кар'єри про власних дітей

і нерідко жалкуючи про це у старості. Через гонитву за особистим успіхом в них відбуваються психосоматичні розлади та спостерігається відсутність спілкування з сім'єю. Проблеми зі здоров'ям виникають внаслідок чоловічих «розваг», ризикованого дозвілля та неконтрольованої поведінки.

Не оминає чоловіків і проблема дискримінації на робочому місці: по-перше, вони часто стають жертвами «скляного підвалу», оскільки їх кидають на найнебезпечніші роботи, що підвищує ризики нещасних випадків, травмування, втрати здоров'я і життя; по-друге, страх асоціації з жіночими видами діяльності породив ефект «скляного ескалатора», що змушує чоловіків «видиратися нагору» і займати такі посади, які вважаються гідними і престижними (наприклад, директор школи у фемінізованій освіті). Свої цілком вірогідні в наш час професійні невдачі чоловіки сприймають як катастрофу, що призводить до невпевненості, розчарування в житті та озлобленості, а в результаті – до алкоголізму, компенсаторного насилля і навіть самогубства.

Отже, наслідками традиційного виховання є поява наступних проблем у чоловіків:

1) безпомічність у побуті та самообслуговуванні;

2) безвідповідальність відносно оточуючих;

3) через гонитву за особистим успіхом відбуваються психосоматичні розлади, відсутність спілкування з сім'єю;

4) проблеми зі здоров'ям внаслідок чоловічих «розваг», ризикованого дозвілля та неконтрольованої поведінки;

5) дискримінація на робочому місці: чоловіки часто стають жертвами «скляного підвалу», оскільки їх кидають на найризикованіші та найнебезпечніші роботи, що підвищує ризики нещасних випадків: травмування, втрати здоров'я і життя;

6) страх асоціації з жіночими видами діяльності породив ефект «скляного ескалатора», що змушує чоловіків вибиратися нагору і займати такі посади, які вважаються достойними та престижними (наприклад, директор школи у фемінізованій освіті);

7) професійні невдачі – катастрофа, що призводить до невпевненості, розчарування в житті та озлобленості, а в підсумку – до алкоголізму, компенсаторного насильства, суїциду.

Таким чином, в умовах динамічного суспільства будь-які жорсткі стандарти і стереотипи поступово призводять до втрати здорового глузду. Крім цього, вони суттєво обмежують життєвий простір та особистісний потенціал людини (зокрема, чоловіків), накладаючи табу на інші альтернативні прояви індивідуальних якостей і здібностей.

На противагу зазначеному, фахівці все частіше констатують той факт, що успішна соціалізація передбачає не тільки засвоєння існуючих зразків поведінки, але й уміння протиставляти їм свої нормативи та еталони; не просто підкорення прийнятним правилам, а їхнє критичне і творче переосмислення [3, с. 116]. Тобто, сенс соціального розвитку особистості проявляється перш за все в індивідуальному розвитку. Сучасна соціалізація передбачає відсутність гендерної диференціації і поляризації; розглядається науковцями як процес засвоєння індивідом нових гендерних ролей, які з'явилися у зв'язку з інтенсивними соціокультурними змінами. Тому гендерне виховання і процес особистісного становлення хлопчиків потребують серйозного перегляду відповідно до вимог сучасності і орієнтацій на їхню індивідуальність як найвищу цінність виховного процесу.

На думку гендерологів (зокрема, В. Семенова та Л. Семенова), принцип демократизації і гуманізації передбачає особливу модель суспільства, що складається із різноманіття індивідуальностей, а не уніфікованих індивідів, яка визнається на сучасному етапі більш прогресивною і продуктивною. Така модель передбачає широке впровадження у практику особистісно-орієнтованого виховання, яке може базуватися на гендерному підході, в основі якого закладена повага прав кожної людини бути самою собою незалежно від своєї біологічної статі [6, с. 216].

За Л. Штилевою, основні принципи гендерного підходу у вихованні такі: відмова від диференціації за статтю у виховних впливах; нейтралізація та пом'якшення соціально обумовлених відмінностей між жінками і чоловіками; відсутність орієнтації на їхнє «особливе призначення» і визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; реалізація ідей гендерної рівності; забезпечення кожній дитині свободи вибору, заохочення її індивідуальних інтересів і вподобань; створення умов для можливості бути різними хлопчиками і дівчатками; виховання гендерно-несхематизованих дітей [7, с. 167]. Відповідно до гендерного підходу, для якого особистість людини вища і важливіша за її стать, передбачається, що зусилля дорослих та їхні виховні впливи будуть спрямовані у напрямі індивідуально-орієнтованого розвитку хлопчика поза жорсткими гендерними приписами та стереотипами, які роблять його заручником статі і обмежують активність межами «статево специфічних» вимог «можна» / «не можна».

В контексті зазначеного зростає роль батьків у вихованні хлопців. Сім'я, яка є основним агентом первинної соціалізації, є тим місцем, де закладаються основи виховання, в тому числі й погляди на роль чоловіків і жінок у суспільстві, демонструються домінаторні чи егалітарні засади взаємодії. Дослідження свідчать: якщо мама переконана у рівноправності гендерних ролей і вважає ідеальними жіночими якостями незалежність, самодостатність і свободу від зовнішнього контролю, то і син такої матері поділяє ці погляди щодо представниць протилежної статі. Виростаючи, такі чоловіки проявляють повагу до жінок, цінують їх особисту незалежність і дотримуються гуманістичних принципів.

Надзвичайної важливості у вихованні сина набуває роль тата, від участі якого залежить формування гендерної ідентичності майбутнього чоловіка, адекватної високої самооцінки, самоповаги, позитивного самосприйняття, впевненості у собі й послідовності у своїх діях, оволодіння конструктивними засобами розв’язання конфліктів. Зважаючи на досить суперечливий процес соціалізації хлопчиків у дитячому та підлітковому віці (зокрема, первинна ідентифікація хлопчика з матір’ю і тотальна фемінізація освітньої сфери на всіх її рівнях), присутність батька в житті сина стає справжнім взірцем маскулінності та адекватним образом для наслідування [4].

Не менш важливими у процесі гендерного виховання хлопців є сімейна атмосфера і батьківські взаємини. Розуміння між подружжям, підтримка, самореалізація, баланс сімейного та особистого, змістовне дозвілля, спільна участь у вихованні дітей, рівний розподіл домашньої роботи як компоненти гендерної рівності створюють сприятливе сімейне середовище для розвитку дитини, дотримання її прав, формування гармонійної особистості. Щаслива сім’я – найкращий життєвий сценарій і приклад для наслідування синами.

Шкільне середовище також є важливим фактором гендерної соціалізації хлопців. Значною стає роль соціального педагога, який повинен бути активним суб’єктом позитивних змін у процесі гендерного розвитку учнів, адже його робота спрямована на гуманізацію соціального середовища, профілактику конфліктів, покращення стосунків особистості і соціуму. Соціальний педагог покликаний допомогти хлопчикам шкільного віку адаптуватися до мінливих соціальних умов, обрати життєву стратегію відповідно до власних здібностей і прагнень, сприяти розвитку навичок творчого перетворення дійсності.

Для оптимізації виховної практики американською психологинею Сандрою Бем були розроблені рекомендації щодо виховання гендерно-несхематизованої дитини, які можна порадити використовувати як батькам, так і соціальним педагогам з метою подолання труднощів у процесі гендерної соціалізації хлопців. Така модель включає в себе такі дві стратегії:

1. Навчання хлопців справжнім відмінностям між статями, тобто біологічним визначенням статі, що означає:

1) ознайомлення хлопців з жіночою і чоловічою анатомією (як би це не було складно для дорослих і не викликало в них зніяковіння);

2) відміна від дисциплінування хлопців з вказівкою на їх статеву приналежність (наприклад, «Ти ж хлопчик, ти не повинен жалітися і рюмсати, як якесь дівчисько! Піди і дай здачі!»).

2. Надання хлопцям доступної для їх розуміння альтернативної інформації про стать, в якості якої можна використовувати:

1) акцентування уваги не на статевих, а на індивідуальних відмінностях людей: зокрема, пояснення поведінки, зовнішнього вигляду, особистісних якостей не статевими, а індивідуальними розбіжностями між людьми різних статей (наприклад, «Риболовлею захоплюються не тільки хлопчики, але й деякі дівчатка, як твоя подруга Ганнуся. А деякі хлопці не люблять ловити рибу, як її брат Петро», «Полюбляють вишивати серветки і деякі дівчата, й деякі хлопці», «Хтось вважає, що тільки дівчата носять берети. Але їх носять і деякі хлопці, наприклад наш сусід Олег, а ще солдати-десантники»);

2) приклади існування в світі культурного різноманіття думок, норм та оцінок, в тому числі і відносно статі («В одній родині прибиранням займається тато, а мама керує автомобілем, в іншій – мама і тато працюють у поліції, а в третій – вчителями»; «В Ізраїлі і чоловіки, і жінки служать в армії; в Танзанії більшість чоловіків вдягнені у довгі спідниці, а жінки – в короткі»);

3) надання доступної інформації про сексизм і приклади викорінення дискримінації за ознакою статі в сучасному суспільстві (наприклад, «Раніше дівчата не мали можливості навчатися в університетах, займатися спортом і бути військовими, а хлопцям не дозволялося гратися ляльками і займатися рукоділлям») [1, с. 228].

Дотримання означеної моделі особистісно-орієнтованого виховання з урахуванням гендерного підходу сприятиме оптимізації процесу соціалізації хлопців. Адже такий підхід передбачає не тільки засвоєння існуючих зразків поведінки, але й уміння протиставляти їм свої нормативи та еталони; вимагає не просто підкорення прийнятним правилам, а дозволяє їх критично і творчо переосмислювати. Звільнення процесу виховання від впливу гендерних стереотипів дозволить хлопцям повноцінно розвиватися в тих напрямах, які будуть відповідати їхнім власним можливостям і прагненням.

Висновки. Можна стверджувати, що сенс соціального розвитку особистості майбутнього чоловіка проявляється перш за все в індивідуальному розвитку хлопчика. Тому сучасна соціалізація, яка передбачає відсутність гендерної диференціації та поляризації, має сприйматися батьками і педагогами як процес засвоєння хлопчиком нових гендерних ролей, що з’явилися у зв’язку з інтенсивними соціокультурними змінами.

Виховання хлопців з урахуванням гендерного підходу передбачає розширення можливостей вибору для них, а також відхід від такого розуміння мужності, яке не дозволяє їм виявляти повною мірою всі свої людські якості. Гендерний підхід перегукується з ідеями гуманізму, толерантності до різноманіття і світовою практикою ненасильницької педагогіки. Крім того, він цілком адекватний до реалій сучасної дійсності, тим змінам, які відбулися у суспільстві і детермінували закономірні зміни в житті чоловіків (не тільки кар’єра, але й сім’я).

Використана література:

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва : РОММПЭН, 2004. 336 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. 318 с.
3. Волынская Л. Б. Нерешенные психологические задачи детства в определении ценностно-смысловой структуры личности в дальнейшем. *Мир психологии*. 2004. № 1. С. 114–121.
4. Гончаров В. Л. Батько – особлива посада. Київ : Шкільний світ, 2010. 126 с.
5. Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков. *Вопросы психологии*. 2006. № 5. С. 49–59.
6. Семёнова Л. Э., Семёнова В. Э. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода. Гендерная психология: практикум. 2-е изд. / под. ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург : Питер, 2009. С. 211–227.
7. Штылёва Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. Москва : ПЕР СЭ, 2008. 316 с.

References:

1. Bem S. Lynzy hendera: Transformatsyia vzghliadov na problemu neravenstva polov. Moskva : ROMMPEN, 2004. 336 s. [in Russian].
2. Bern Sh. Hendernaia psykholohyia. Zakony muzhskoho y zhenskoho povedenyia. Sankt-Peterburh : Praim-Evroznak, 2008. 318 s. [in Russian].
3. Volynskaia L. B. Nereshennye psykholohycheskye zadachy detstva v opredelenyy tsennostno-smyslovoi struktury lychnosty v dalneishem. Myr psykholohyy. 2004. № 1. S. 114–121 [in Russian].
4. Honcharov V. L. Batko – osoblyva posada. Kyiv : Shkilnyi svit, 2010. 126 s. [in Ukrainian].
5. Radyna N. K., Tereshenkova E. Iu. Vozrastnыe y sotsyokulturnыe aspekty hendernoi sotsyalyzatsyy podrostkov. Voprosы psykholohyy. 2006. № 5. S. 49–59 [in Ukrainian].
6. Semenova L. Э., Semenova V. Э. Vospytanye sovremennykh devochek y malchykov s pozytsyi hendernoho podkhoda. Hendernaia psykholohyia: praktykum. 2-e yzd. / pod. red. Y. S. Kletsynoi. Sankt-Peterburh : Pyter, 2009. S. 211–227 [in Russian].
7. Shtyleva L. V. Faktor pola v obrazovanyy: hendernyi podkhod y analyz. Moskva : PER SЭ, 2008. 316 s. [in Russian].

Honcharenko O. V., Polianychko A. O. Gender education for boys and ways to optimize it

The research is devoted to the problem of gender development of boys and necessity of his optimization. The authors analyze maintenance of gender socialization in the context of traditional (patriarchal) and modern (alternative) education. At present, in the context of studying the traditional approach to education, it has been determined that it is based on rigid gender differentiation of men and women and their strict hierarchical location.

This approach has been proven to emphasize the differences between men and women; focus on «special purpose» articles; consolidation of gender-stereotyped interests and preferences in boys; ignoring individuality and limiting freedom of choice; education of gender-schematized individuals. The basis for the personal development of boys is the image of a «real man», which is determined by the norms of status, firmness (physical, mental, emotional) and anti-femininity. It is stated that the existing norms, rules of conduct, attitudes towards cultural perceptions of the role, position and purpose of a man in society, which underlie the traditional upbringing of boys, lead to further difficulties in adulthood. Instead, the article substantiates the benefits of a gender-based model of upbringing, since it involves the development of boys beyond rigid gender precepts and stereotypes.

The authors argue that modern socialization implies a lack of gender differentiation, polarization, and is seen as a process of learning by boys new gender roles that have emerged in the face of intense socio-cultural change. In this model of education, it is identified that the role of families and educational institutions is increasing, which should become active subjects of positive changes in the process of gender development of male youth.

Key words: *gender approach, gender and sex-role (traditional) education, gender norms, personality-oriented education.*

УДК 378:373.3J:379.8:001.891
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.19

Гончарук О. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СКЛАДНИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Проаналізовано критерії, методи та рівні визначення реального стану сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей. Метою статті є аналіз методики дослідження сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку. Для досягнення мети використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення.

Визначено, що вчені по-різному трактують поняття готовності до професійної діяльності, визначають її структуру та методи дослідження. Враховуючи специфіку педагогічної діяльності вчителя початкової школи, роль дозвілля у навчанні й вихованні дітей в умовах нової української школи, автором визначено готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів як сформоване інтегральне ціннісно-особистісне утворення, яке сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, переконань, включає здатність до постійного професійного самовдосконалення, самовираження задля виховання дітей як суб'єктів дозвіллєвої діяльності.

Наголошено, що мотиваційно-ціннісний складник готовності забезпечує мотивацію й регуляцію професійної діяльності, тому й потребує першочергового діагностування. Запропоновано алгоритм дослідження готовності майбутніх учителів до організації дозвілля дітей; визначено показники та методи дослідження стану сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності; охарактеризовано рівні її сформованості.

Ключові слова: *готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації дозвілля дітей, дозвіллєва діяльність, мотиваційно-ціннісний складник готовності, показники сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності, педагогічна діагностика.*

У період реформування освітньої діяльності в Україні одним із важливих етапів є удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі. Розвивальне середовище початкової ланки освітнього закладу спрямоване на особистісне становлення дитини, формування в неї навчально-пізнавального інтересу, бажання вчитися, самостійно пізнавати нове. Чільне місце в такому середовищі має займати організоване дозвілля дитини як специфічний особливий вид діяльності, сукупність різних суб’єктивних видів занять молодшого школяра у вільний час, спрямованих на задоволення власних потреб, інтересів, відновлення фізичних, духовних та психічних сил, а також задля прояву себе як особистості.

У дозвіллєвій діяльності, обраній за власними інтересами, й у такій, що приносить моральне задоволення, зазвичай дитина проявляє себе як особистість – суб’єкт цієї діяльності. Однак, як свідчить аналіз практичної діяльності початкової школи, часто молодші школярі, маючи можливість вибирати заняття для проведення вільного часу й прагнучи до самостійності в його організації, не завжди готові до свідомого вибору тих видів дозвілля, які б сприяли їх особистісному становленню. Тут на допомогу має прийти педагог, який уміє обрати найбільш оптимальний зміст, форми й методи організації дозвілля, забезпечуючи при цьому активність, добровільність, ініціативність і суб’єктність школяра. Звідси важливою й актуальною для дослідження постає проблема професійної підготовки майбутнього вчителя, результатом якої є його готовність до організації дозвілля молодших школярів.

Відповідно до структури готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності дітей її ефективність визначається критеріями сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного й рефлексивного складників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що поняття готовності майбутнього фахівця як результату його професійної підготовки тлумачиться вченими по-різному. Наприклад, В. Сластьонін готовність інтерпретує як особливий психічний стан, що забезпечує успішне виконання професійних функцій [7]; Л. Кондрашова її визначає як особистісну рису й регулятор професійної поведінки [5]; О. Комар детермінує готовність як цілісне особистісне утворення, що забезпечує успішність професійної діяльності [4].

Отже, на основі аналізу праць учених П. Горностая, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашової, Я. Коломинського, О. Комар, В. Сластьоніна з проблеми сутнісного визначення готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності можна виокремити декілька основних підходів:

1) функційний, тобто готовність є внутрішнім специфічним станом особистості, який уможливлює якість, швидкість і ефективність професійної діяльності;

2) особистісно-діяльнісний, який готовність тлумачить як складне особистісне утворення, що містить професійно-зорієнтовані погляди, потреби у самовдосконаленні, здатність до самооцінки й прагнення до подолання професійних бар’єрів;

3) особистісний, згідно якого готовність є особистісним проявом зі складною динамічною структурою;

4) результативно-діяльнісний, за яким готовність є результатом складного й системного процесу підготовки особистості до певного виду діяльності.

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів автором визначається як сформоване інтегральне ціннісно-особистісне утворення, яке забезпечує професійний розвиток особистості студента через свідоме гармонійне поєднання компетентностей продуктивної організації дозвіллєвої діяльності учнів початкової школи, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, переконань, включає здатність до постійного професійного самовдосконалення, самовираження задля виховання дітей як суб’єктів дозвіллєвої діяльності [1].

Отже, проблема визначення сутності поняття готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності не є новою; вона певною мірою вивчена й досліджена. Однак, недостатньо вивченими є питання структури готовності майбутнього фахівця до успішного виконання професійної діяльності, а також діагностування стану її сформованості (як в цілому готовності, так і окремих її компонентів).

Тому **метою статті** автором задекларовано аналіз методики дослідження сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку. Для досягнення мети використано методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення.

Досліджуючи структуру готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, за основу автор взяв ідеї І. Зимньої [2] й виокремив такі компоненти готовності:

1) мотиваційно-ціннісний – мобілізація суб’єктних сил майбутнього вчителя початкової школи до необхідності оволодіння компетентностями організації дозвілля учнів, ставлення до неї як до однієї з цінностей у професійній діяльності;

2) когнітивний – оволодіння знаннями щодо змісту компетентностей дозвілля та організації дозвіллєвої діяльності учнів;

3) діяльнісний – прояв сформованості компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях;

4) рефлексивний – емоційно-вольова рефлексія та регуляція процесу і результату організації дозвіллєвої діяльності учнів.

Під час дослідження автором було встановлено, що дослідження стану готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності дітей є складним і системним процесом. Йдеться про те, що предметом діагностування готовності є не лише і не стільки результати навчання, тобто академічні досягнення студентів, та виховання у вигляді соціальних, емоційних, моральних якостей особистості майбутнього фахівця, скільки вивчення внутрішнього особистісного стану майбутнього педагога, його прагнень, мотивів, цінностей, інтересу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми тощо.

Стан готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів визначається за допомогою низки методів педагогічної діагностики. У дослідженні автор дотримується традиційного підходу вчених до педагогічного діагностування [3]: визначення об'єкта, формулювання мети і завдань; визначення критеріїв і показників; відбір і застосування методів дослідження; аналіз результатів, їхня інтерпретація; ознайомлення з результатами діагностування майбутніх учителів. Цей порядок дослідження автором було доповнено ще однією дією – розробкою корегувальної програми результатів діагностування у випадку, коли результати не є достатньо позитивними. Власне ця дія й уможливлює зворотній зв'язок, який забезпечує цілісність педагогічної системи.

У дослідження запропоновано алгоритм вивчення стану готовності, який полягає в наступному (рис. 1):

1) з'ясування критеріальних рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності;

2) визначення рівня готовності студентів як результату їх професійної підготовки до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів;

3) обробка й кількісно-якісний аналіз отриманих результатів, окреслення конкретних шляхів вирішення проблеми.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури й практичної діяльності закладів вищої освіти автором визначено мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий і рефлексивно-саморегулятивний критерії та їх показники, що є взаємозалежними, взаємодоповнюючими й утворюють цілісність, яка об'єктивно віддзеркалює готовність майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності дітей. За частотою, інтенсивністю й яскравістю прояву визначених показників кожного з критеріїв автор виокремив чотири рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів: елементарний, базовий, конструктивний і творчий.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, мотиваційно-ціннісна сфера особистості є визначальною в організації життєдіяльності людини, тому дослідження готовності майбутнього педагога до організації дозвілля дітей автором було розпочато з її мотиваційно-ціннісного складника. Увагу було акцентовано на тому, що саме мотиви виконують спонукальну функцію діяльності людини й спрямовують її; особистісні цінності регулюють життєдіяльність у цілому й професійну зокрема, зумовлюючи вибірковість ставлення до суб'єктів соціальної дійсності.

З огляду на це, мотиваційно-ціннісний критерій дослідження сформованості цього компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності дітей визначає наявність або ж відсутність потреби в оволодінні знаннями з організації дитячого дозвілля, прагнення до спілкування з дітьми, до міжособистісної взаємодії з ними й відповідного (позитивного чи негативного або ж байдужого) ставлення до них. Цей критерій дає змогу дослідити існування й ієрархію професійних інтересів і мотивів, мотивацію майбутніх учителів (зовнішню чи внутрішню, позитивну чи негативну) до оволодіння професією; ціннісні орієнтації майбутніх педагогів і їх ціннісне ставлення до організації дозвілля дітей, як важливого фактора особистісного розвитку.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію автором визначено наявність стійкого інтересу до організації дозвіллєввої діяльності дітей, його поєднання з професійним інтересом, позитивну внутрішню мотивацію до професійної діяльності, прагнення залучати молодших школярів до організації дозвіллєвої діяльності, потребу в організації дозвілля дітей, віру в можливості та здібності учнів, вміння усвідомлювати потреби, мотиви й цінності школярів, позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, сформованість загальнолюдських цінностей, наявність професійних цінностей, усвідомлення майбутнім учителем готовності до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів, як особистісної й професійної цінності [1].

Якісну характеристику визначених у дослідженні рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності подано в таблиці 1.

У процесі дослідження автором було з'ясовано, що діагностування мотиваційно-ціннісної сфери особистості є складним процесом, у якому варто досліджувати сформованість мотивів діяльності людини, міру сформованості цінностей особистості, ієрархічну структуру ціннісних орієнтацій, їх спрямованість тощо. Для з'ясування стану сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовості майбутніх учителів

початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів було застосовано такі методи: бесіда, спостереження, анкетування, аналіз студентських робіт (есе, міні-твори), психодіагностична методика К. Земфір у модифікації А. Реана, дослідження мотивації (внутрішньої й зовнішньої) професійної діяльності, експрес-діагностика соціальних цінностей особистості, дослідження цінностей особистості (методика М. Рокича) [1; 6].

Рис. 1. Визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів

Вибір діагностичного методу дослідження того чи іншого показника сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілля дітей подано в таблиці 2.

Висновки. Успішність виконання фахівцем професійних функцій залежить від його готовності до професійної діяльності, тобто від налаштованості особистості на творчу продуктивну діяльність. Одним із важливих компонентів готовності як цілісного складного особистісного утворення є мотиваційно-ціннісний, оскільки саме мотиви й цінності є мотиваторами й регуляторами професійної діяльності людини.

Досліджуючи готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної діяльності в цілому й зокрема до організації дозвілля дітей (що є особливо актуальним в умовах нової української школи), автор першочергову увагу акцентував на вивченні стану сформованості її мотиваційно-ціннісного складника. Було розроблено показники мотиваційно-ціннісного критерію дослідження готовності майбутніх учителів

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів

ЕЛЕМЕНТАРНИЙ РІВЕНЬ	БАЗОВИЙ РІВЕНЬ	КОНСТРУКТИВНИЙ РІВЕНЬ	ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ
Мотиваційно-ціннісний критерій			
відсутність інтересу до організації дозвіллєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку; пасивне ставлення до професійної діяльності в цілому й організації дозвілля молодших школярів зокрема; відсутність потреби в організації дозвілля дітей; ігнорування потребами, мотивами й інтересами молодших школярів; зовнішня мотивація до професійної діяльності; в цілому позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, сформованість загальнолюдських цінностей; ситуативні прояви сформованості професійних цінностей.	вибірковий інтерес і ситуативне позитивно-емоційне ставлення до організації дозвіллєвої діяльності дітей, його ситуативне поєднання з професійним інтересом; зовнішня (позитивна у поєднанні з негативною) мотивація до професійної діяльності, ситуативне прагнення залучати молодших школярів до організації дозвіллєвої діяльності, ситуативне усвідомлення потреб, мотивів і цінностей молодшого школяра; позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, сформованість загальнолюдських цінностей, наявність вибіркових професійних цінностей.	наявність стійкого інтересу до організації дозвіллєвої діяльності дітей, який поєднується з професійним інтересом, ситуативна потреба в організації дозвілля дітей і прагнення залучати молодших школярів до організації дозвіллєвої діяльності; позитивна зовнішня з елементами внутрішньої мотивація до вчительської діяльності; позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, сформованість системи загальнолюдських цінностей, наявність професійних цінностей.	поєднання стійкого інтересу студента до організації дозвіллєвої діяльності дітей з його з професійним інтересом; емоційно-позитивне прагнення залучати дітей до організації дозвіллєвої діяльності й професійно-особистісна потреба в організації їх дозвілля; віра в можливості й здібності учнів й уміння усвідомлювати потреби, мотиви й цінності молодших школярів; позитивна внутрішня мотивація до професійної діяльності в цілому й до організації дозвіллєвої діяльності як її важливого складника; позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, сформованість загальнолюдських цінностей, наявність ієрархії професійних цінностей і усвідомлення майбутнім учителем готовності до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів як особистісної й професійної цінності.

Таблиця 2

Методи дослідження показників мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів

ПОКАЗНИКИ	МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ
Мотиваційно-ціннісний критерій	
1) інтерес до організації дозвіллєвої діяльності дітей, його поєднання з професійним інтересом; 2) мотивація до професійної діяльності; 3) прагнення залучати молодших школярів до організації дозвіллєвої діяльності, потреба в організації дозвілля дітей; 4) ставлення до соціальних норм і цінностей; 5) сформованість загальнолюдських цінностей, наявність професійних цінностей; 6) усвідомлення готовності до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів як особистісної й професійної цінності.	бесіда, спостереження, анкетування, аналіз студентських робіт (есе, міні-твори), психодіагностична методика К. Земфір у модифікації А. Реана, дослідження мотивації професійної діяльності, експрес-діагностика соціальних цінностей особистості, дослідження цінностей особистості (методика М. Рокича).

початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів; запропоновано алгоритм її вивчення; проаналізовано рівні сформованості, що об’єктивно відображають реальний стан проблеми, яка досліджується; підібрано методики діагностування мотиваційно-ціннісного складника готовності майбутніх педагогів до організації дозвілля дітей.

Подальшого дослідження вимагає теоретична інтерпретація отриманих експериментальних даних, обгрунтування педагогічних умов та моделей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку.

Використана література:

1. Гончарук О. В. Діагностика готовності майбутніх учителів до організації дозвілля дітей : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 164 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
3. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник. Київ : Альтерпрес, 2002. С. 11–13.
4. Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 344 с.
5. Кондрашова Л. В. Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. С. 6.
6. Психологические тесты. Москва : ВЛАДОС, 2001. Т. 2. / под ред. А. А. Карелина. 248 с.
7. Сластенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука.* 2000. № 1. С. 32–37.

References:

1. Goncharuk O.V. (2019). *Diagnostyka gotovnosti maibutnikh uchiteliv do organizacii dozvillia ditei [Diagnosis of future teachers’ readiness for children’s leisure activities].* Luck : Vezha-Druk [in Ukrainian].
2. Zimniaia I. A. (2004). *Kliuchevye kompetencii kak rezultativno-celevaia osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: avtorskaia versiia [Key competences as a result-target basis of competence approach in education: author’s version].* Moscow : Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov [in Russian].
3. Kirsanov V. V. (2002). *Psyhologo-pedagogichna diagnostyka [Psychological and pedagogical diagnostics].* Kyiv : Alterpres [in Ukrainian].
4. Komar O. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidgotovky maibutnih uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnyh tehnologii [Theoretical and methodological bases of preparation of future primary school teachers for the use of interactive technologies]. *Doctor’s thesis.* Cherkasy [in Ukrainian].
5. Kondrashova L. V.(2006). *Profesiine stanovlennia maibutnogo vchytelia [Professional Formation of the Future Teacher].* Kryvyi Rig [in Ukrainian].
6. Karelina A. A. (2001). *Psihologicheskie testy [Psychological tests].* Moscow : Vlados [in Russian].
7. Slastenin V. A. (2000). Gotovnost pedagoga k innovacionnoi deiatelnosti [Teacher’s willingness to innovate]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Teacher education and science, 1,* 32–37 [in Russian].

Honcharuk O. V. Research of motivation-valuable composition of preparation of future teachers of primary school to organization of leizure activities of pupils

The article analyzes the criteria, methods and levels of determining the real state of formation of the motivational-value component of willingness of future teachers of primary school to organize children’s leisure activities. The purpose of the article is to analyze the methodology of studying the formation of the motivational value component of the readiness of future teachers of primary school to organize leisure activities of pupils. For achieving the goal, research methods were used: analysis, synthesis, generalization.

It is determined that scientists interpret the concept of readiness for professional activity differently, determine its structure and methods of research. Taking into account the specific pedagogical activity of teacher of primary school, the role of leisure in the education and upbringing of children in the conditions of the New Ukrainian school, the author defines the readiness of the future teacher of primary school for the organization of leisure activities of pupils as a formed integral value-personal education that promotes successful communication in collective activity on the basis of conscious moral and ethical norms, beliefs, includes the ability to constantly develop professional self-esteem, subjects of leisure activity.

It is emphasized that the motivational and value component of readiness provides motivation and regulation of professional activity, and therefore requires first priority diagnosis. It is offered the algorithm of research of future teachers’ readiness for organization of children’s leisure activity. It is determined the indicators and methods of studying the state of motivational-value component readiness formation and the levels of its formation are characterized.

Key words: *readiness of the future teacher of primary school to organize leisure activities for pupils, leisure activity, motivational value component of readiness, indicators of the formation of motivational value component of readiness, pedagogical diagnostics.*

УДК 378.147:373.3
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.20

Гречаник Н. І.

СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Стаття має аналітичний характер. У ній проаналізовані теоретичні підходи до визначення сутності поняття «культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи» через висвітлення результатів наукових розвідок за такими напрямами: культурологічна підготовка майбутніх фахівців, культурологічна освіта сучасного вчителя, формування культуротворчості у здобувачів вищої освіти, принцип культуровідповідності в педагогічній освіті тощо.

Автор закцентував увагу на значущості тлумачень науковцями низки понять і педагогічних явищ: формування культуротворчості студентів через суб'єктивний складник у площинах професійно-виробничого, професійно-освітнього, індивідуально-фахового, інтегративного складників (О. Жорнова); культурологічний підхід окреслює шляхи вирішення освітніх проблем не тільки педагогічними а й соціокультурними засобами (Л. Настенко), культурологічна освіта майбутнього вчителя – це процес соціалізації та інкультурації студентів (О. Шевнюк); культурологічна підготовленість – різнобічний особистісний розвиток у гуманістичній площині на основі єдності фахової, суспільно-економічної та культурологічної підготовки (Т. Осьмак); підготовка вчителя в площинах культуровідповідної етнопедагогічної діяльності, спрямованої на виховання школяра як людини культури (О. Ткаченко); культурологічний підхід є цілісним ланцюгом, який має кінцеві й проміжні результати, їх досягнення лежать у площині комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про відповідні уміння та вміння передавати культуротворчий досвід підростаючому поколінню (Т. Вінник).

У площині зазначеної проблеми автор статті проаналізувала погляди науковців на формування якісних характеристик суб'єктів освітнього процесу: професійно-педагогічної культури, методологічної культури, організаційної культури, інформаційної культури (М. Оліяр, А. Терещенко, О. Федій, Н. Колесник).

Ключові слова: *культура, культурологічна підготовка, культурологічна освіта, культуротворчість, вчитель початкової школи.*

Професійна підготовка педагогічних працівників має комплексний характер і підвищення її ефективності – це процеси вдосконалення освітньої системи за багатьма напрямами: оновлення стандартів освіти, їх структури й змісту, професійного відбору здобувачів вищої освіти тощо. У цьому аспекті зміна важливих елементів освітньої педагогічної системи України в площині фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути спрямована на виховання спеціалістів нового покоління, орієнтованих на постійне самовдосконалення загальнокультурного рівня, на засвоєння традицій національної, європейської і світової культур, здатних орієнтуватися в складному соціокультурному просторі.

Так, у доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI столітті підкреслюється, що одна з найважливіших функцій сучасної освіти – навчити людей жити разом у солідарності етносів, культур. З цією метою освіта має сприяти тому, щоб людина усвідомлювала своє коріння і завдяки цьому могла визначити місце, яке вона посідає у світі, прищепити їй шанобливе ставлення до інших культур.

Для цього дослідження мають значення праці вітчизняних науковців, присвячені низці питань: взаємозв'язок культурології та освіти (Л. Буєва, М. Бургін, З. Донець, Є. Жорнова, Г. Згурський, Б. Степанишин), загальні питання реалізації культурологічного підходу, його роль у розбудові педагогічної теорії і практики (Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Н. Щуркова), особливості реалізації компетенісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи (Л. Бірюк, М. Вашуленко, В. Бадер, В. Собко, О. Ткаченко), теоретико-методичні основи культурологічної освіти та підготовки майбутніх учителів у вищій школі (Л. Настенко, О. Шевнюк), окремі аспекти культурологічного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи (Т. Вінник, О. Комар, О. Кравченко-Дзондза, М. Оліяр, А. Терещенко, Г. Шпиталевська) та інші.

Вищевказані позиції підтверджують, що проблема фахової підготовки вчителя початкової школи завжди була в центрі уваги вітчизняних науковців. Поряд із цим, проблеми культурологічної підготовки майбутніх спеціалістів у педагогічних закладах освіти через призму формування культурологічної компетентності та її актуалізації в професійній діяльності майбутніх учителів початкової школи в сучасній теорії й практиці вивчена недостатньо.

Мета статті – проаналізувати результати наукових розвідок у площині культурологічного виміру підготовки майбутніх учителів початкової школи, узагальнити позиції та підходи до визначення поняття «культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Актуальність культурологічного кута зору на освітянські проблеми підтверджена спільною думкою всіх дослідників про те, що однією із причин дефіциту духовності в суспільстві XXI століття є відчуження культури від особистості. З одного боку, освіта не використовувала культуру як засіб морально-духовного розвитку особистості, а з іншого – особистість не відчула потреби в опануванні культурними цінностями.

Культурологічний аспект передбачає врахування змісту, структури і технології функціонування соціокультурного досвіду людства у процесі формування особистості [1].

Ф. Дістервег вважав, що людину необхідно виховувати відповідно до вимог сучасної та передової культури і науки, передової вітчизняної культури й науки. Ця ідея покладена в принцип культуровідповідності, впровадженого вченим у педагогіку. В цій площині дослідження педагогічних процесів у сфері початкової освіти не можливе без задіяння культурологічного підходу, сутність якого тісно пов'язана з вищевказаним принципом, тобто на основі тісного зв'язку освіти й культури. У зв'язку із цим, завдання педагогіки полягає у долученні особистості до культурної спадщини соціуму й у включенні її до культурного середовища, а головна ідея освіти з позицій культуротворчості – збереження, відродження, розвиток культури через виховання у людини культури, як активного суб'єкта самої культури.

Вивченням проблеми підготовки майбутніх учителів через призму культури як суспільного явища займалася О. Жорнова. Автор окреслила загальну мету формування культуротворчості студентів через суб'єктивний складник, а саме наголосила, що «…студент, у якому вбачають майбутнього культуротворця, що усвідомлює культуротворчість визначальним фактором збереження суспільної рівноваги та соціокультурного балансу, погоджує із соціокультурною цілісністю і здійснює з її дозволу внесення змін у культурні смисли, зберігає їх ноосферні виміри та екзистенціальні цінності» [3, с. 163].

Поряд із цим, дослідницею розроблена підсистема відповідно до вищезазначеної мети, яка складається із таких підцілей: професійно-виробнича (дотримання прав людини, захист прав і основних свобод людини, стабільності, безпеки, моральності й соціокультурної рівноваги); професійно-освітня (спрямованість на оволодіння культуротворчістю як еволюційним механізмом змін, системністю уявлень про створення нового в професійній діяльності, досягнення власних цілей у культурі й освіті); індивідуально-фахова (розуміння індивідуальної культуротворчості в картині світу індивіда, підготовка майбутнього фахівця до реалізації його творчого потенціалу при збереженні соціальної і культурної ідентичності, збереження моральних, фізичних, психічних, енергетичних ресурсів); інтегративна (формування культуротворчості студентів як педагогічно-організованого соціокультурного проекту по обмеженню ризикованої і незрозумілої для соціокультурної цілісності активності індивіда на високоморальних засадах ідеї ноосфери, діалогу, плюралізму, конвенцій, які знімуть суперечності всередині системи «соціокультурна цілісність – культуро творець») [3, с. 161].

Для автора цікавою є інтерпретація Л. Настенко освітніх проблем із позицій культурології освіти, яка дає можливість усвідомити, що суб'єкти освіти – це суб'єкти культурної діяльності. Відтак шляхи вирішення освітніх проблем не тільки педагогічними, а й соціокультурними засобами (організацією культуровідповідної діяльності та середовища культивування культурних норм, цінностей і моделей освіти, що призводить до зміни її якості) [5, с. 25].

Л. Настенко включила в модель культурологічної підготовки майбутніх учителів два значущі елементи: «провідна мета» і «кінцевий результат». На думку автора, «провідна мета» закладена у формуванні культурологічного стану готовності майбутнього вчителя й у «кінцевий результат», що трактується як сформованість готовності студентів до культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності. Згідно з цим, мета структурована такими елементами: актуалізація і сформованість гуманістичних ціннісних орієнтацій, які детермінують культурологічні знання і вміння; мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії; здатність до культурологічного аналізу; творчий індивідуальний стиль діяльності; гуманну особистісну позицію [5, с. 244].

Основними компонентами структурно-логічної моделі культурологічної підготовки майбутніх учителів дослідницею визначені структурний і змістовий блоки, які представлені підкомпонентами. Автор до структурного підкомпоненту віднесла гуманістичні і ціннісні орієнтації, що проявляються культурологічними знаннями і вміннями, а змістовий підкомпонент є особистісним, який вбирає в себе аксіологічний, когнітивний і креативний сегменти.

Більш широкий погляд на оновлення сучасної системи професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті культури представлений у наукових напрацюваннях О. Шевнюк. На відміну від попередньої точки зору, запропоноване бачення розв'язання проблеми в площині культурологічної освіти, сутність якої автор пропонує розглядати в різних аспектах: педагогічно організований процес освоєння студентами загальнокультурного досвіду людства; результат полягає в сукупності культурологічних знань і відповідних умінь, навичок, які є умовою оптимальних вирішень завдань професійної діяльності; система навчання, виховання і розвитку особистості в межах нормативних культурологічних дисциплін гуманітарного й соціально-економічної підготовки фахівця на засадах культурологічного підходу; цінність, тобто як фактор повноцінного розвитку особистості майбутнього вчителя, як суб'єкта соціокультурної дійсності [9, с. 65].

О. Шевнюк трактує культурологічну освіту як процес входження особистості в інтегральне поле культури, що виявляється в об'єднанні за «сцієнтською традицією мистецтвознавства» літературознавства, релігієзнавства, етики, естетики, всесвітньої історії спільною проблемою духовного життя людини і суспільства у різних національних та історичних картинах світу [9, с. 61–62]. З позиції системності культурологічна освіта майбутнього вчителя позиціонується як комплекс умов, засобів, прийомів, спрямованих на подолання соціальної кризи педагогічної професії, підвищення рівня її соціальної значущості. Більш точним є визначення автора культурологічної освіти майбутнього вчителя, як процесу педагогічно організованої

соціалізації та інкультурації студентів у синтезі навчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку [9, с. 67].

Ще один аспект культурологічного виміру професійної підготовки майбутніх учителів представлений Т. Осьмак, яка пропонує свою версію культурологічного виховання особистості у вищій школі. Дослідниця «професіоналізм учителя» вимірює культурологічною підготовленістю фахівця. В свою чергу, у зміст «культурологічної підготовленості» закладений «…різнобічний особистісний розвиток, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності фахової, суспільно-економічної та культурологічної підготовки» [6, с. 93]. Дослідниця пропонує створення низки необхідних умов у культурологічному вихованні майбутніх учителів і серед них виокремлює культурологічну спрямованість, гуманітарну проблематизацію, культуромісткість педагогічної освіти. Така думка автора обґрунтована пріоритетністю аксіологічного концепту у вирішенні означеної проблеми [6, с. 89–94].

Уточнює роль культурологічного підходу в процесі формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи О. Ткаченко. На її думку, культурологічний підхід зорієнтований на розв'язання спектру завдань, пов'язаних із формуванням готовності вчителя виконувати культуротворчі місії в площинах культуровідповідної етнопедагогічної діяльності, націленої на виховання школяра як людини культури, готової до сприйняття різних культур світу [8, с. 19].

Також О. Ткаченко звертає увагу на тісний зв'язок професійної підготовки вчителя початкової школи в контексті етнопедагогічної компетентності з оцінкою народної педагогіки як частини культури суспільства; опертям на історію культури в процесі набуття майбутнім учителем етнопедагогічної компетентності; зв'язком етнопедагогічної компетентності з різними видами культури суспільства; врахуванням актуальності окремих традиційних засобів, методів і прийомів виховання; відродженням елементів традиційних форм виховання; усвідомленням цінності культурних надбань різних народів для підвищення ефективності організації виховання і навчання сучасних дітей [8, с. 20].

Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи у культурологічному спрямуванні частково представлена у вітчизняній теорії і практиці через сегмент формування тих чи інших професійних характеристик (професійно-педагогічна культура, методологічна культура, організаційна культура, інформаційна культура, мовленнєва культура, соціокультурна компетентність тощо).

Так, у площині професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи А. Терещенко досліджувала організаційну культуру як її складник. Виходячи з результатів наукового пошуку, автор зазначає, що формування організаційної культури майбутнього вчителя передбачає вплив комплексу зовнішніх (навчально-виховний процес у ЗВО; позааудиторна робота; студентське самоуправління) і внутрішніх (особистісні особливості; ставлення до загальнолюдських цінностей; мотивація на професію; самовиховання, особистісний і професійних саморозвиток) психолого-педагогічних чинників.

О. Федій «методологічну культуру» в системі професійної готовності майбутнього педагога вважає вищим показником її прояву. Тому, на думку автора, шлях покращення професійної підготовки вчителя початкової школи лежить через формування методологічної культури фахівця. «Ця інновація у системі професійної освіти може бути пов'язаною із внесенням змін у мету, зміст, методи та технології, форми організації та систему управління закладів вищої педагогічної освіти; в стилі педагогічної діяльності викладачів та організацію освітнього процесу вишу; в систему контролю та оцінки рівня освіти студентів; у навчально-методичне забезпечення; в систему виховної роботи; в навчальний план та навчальні програми», – стверджує О. Федій [9, с. 14].

Важливість культурологічного складника у професійній підготовці майбутнього фахівця М. Оліяр вбачає в контексті формування його педагогічної культури. В межах культурологічного підходу цей феномен розглядається автором як система, в якій взаємодіють процеси створення, трансляції і використання культурних цінностей, інноваційні механізми цих процесів, об'єктивні та суб'єктивні фактори, раціональні, емоційно-чуттєві складники тощо [7, с. 164]. За версією автора, педагогічна культура є частиною комунікативно-стратегічної компетентності, яка в свою чергу є елементом професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. У цьому зв'язку комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкової школи у культурологічному аспекті ґрунтується на базових поняттях культури, особистості та діяльності, що дає можливість розглядати її як системне утворення, побудоване на діалектичному взаємозв'язку особистісних якостей учителя, його професійних здібностей, педагогічного мислення, фахових знань і вмінь, володіння способами організації творчої педагогічної діяльності [7, с. 171].

Ряд дослідників вважають культурологічний підхід одним із пріоритетних у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Актуальність такого погляду обґрунтована дієвістю саме культурологічного складника у процесі формування тих чи інших фахових характеристик. Так, Т. Вінник культурологічну підготовку майбутніх учителів розглядає як складне структурне утворення у системі вищого порядку професійно-педагогічної підготовки, яка пронизує всі її компоненти. В площині такого твердження автор пропонує трактування культурологічної підготовки, як процесу складного, динамічного, багатоструктурного, який має кінцевий і проміжні результати, «…серед яких значущою ланкою у цілісному взаємозумовленому і взаємозбагачуючому ланцюгу є способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про культурологічну підготовку – комунікативні вміння та вміння передати культуротворчий

досвід підростаючому поколінню» [2, с. 61–62]. В цьому контексті, на думку автора, формування інформаційної культури майбутнього вчителя є обов'язковою умовою оптимальності процесу передачі культуротворчого досвіду молодшим школярам. Зміст цього якісного утворення особистості «…характеризує одну із граней культури, пов'язану з інформаційним аспектом життя людей» і передбачає знання законів інформаційного середовища і вміння орієнтуватися в інформаційних потоках [2, с. 63].

З метою врахування взаємообумовленості двох взаємопов'язаних площин професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (з одного боку формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у професійній підготовці, а з іншого – культурологічна підготовка майбутніх фахівців до формування компетентнісних характеристик молодших школярів) автор звертається до наукового доробку Н. Колесник. Дослідниця вивчала підготовку студентів у площині культурологічного підходу до формування предметно-перетворювальної компетентності молодшого школяра. Автор має особливий погляд на реалізацію такого бачення у професійно-педагогічній освіті. Н. Колесник зазначає, що цей підхід повинен мати «… зорієнтованість не на інтереси й замовлення держави та ринку, а на культуру, завдяки чому уможливлюється подолання небезпеки відставання культурного розвитку людства від технічного прогресу» [4, с. 2].

Н. Колесник вважає, що вчитель, «…створюючи культуротворче естетико-розвивальне середовище своєї професійно-педагогічної діяльності, сам збагачується у ході цього процесу в професійному, творчому, художньо-естетичному та особистісному планах» [4, с. 3]. Також Н. Колесник узгоджує теоретико-методологічне обґрунтування наукової проблеми із філософією освіти та філософією культури сучасного періоду.

У контексті вищезазначеної своєрідної дуальності в підготовці майбутнього вчителя початкової школи Г. Шпиталевською представлені трактування проблеми готовності фахівця до формування загальнокультурної компетентності молодшого школяра. На її переконання, загальнокультурна компетентність дитини включає «…обізнаність про особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-етичні основи життя людини, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, компетенції в побутовій і культурно-дозвіллєвій сфері, досвід творчої діяльності й систему духовних цінностей, що дозволяють бути повноцінним суб'єктом культури відповідного соціуму» [11, с. 355].

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів Г. Шпиталевська розуміє як інтегративну сукупність особистісних, культурологічних і професійних якостей учителя, що охоплюють мотиваційний, змістовий і технологічно-рефлексивний компоненти діяльності й дають йому змогу успішно реалізовувати мету педагогічного впливу. Ще більшого уточнення це явище набуває через означення автором чотирьох тісно взаємозв'язаних і взаємопроникаючих складників: художньо-культурного; філософсько-світоглядного; аксіологічного; професійно-спрямованого [11, с. 356].

Аналізуючи теоретико-методичні засади проектування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів початкової школи, О. Ярошинська важливого значення надала культурологічному складнику. В авторській моделі дослідниця виокремлює тільки ті компоненти, які мають суб'єктивну приналежність, тобто в основі яких закладена підпорядкованість діяльності суб'єктів освітнього процесу, що базується на соціально-суб'єктному аспекті освітнього середовища. Серед них науковець вирізняє соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний компоненти. Саме вони відіграють ключову роль у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності, адже охоплюють усі сфери професійної підготовки, визначають важливість суб'єктного ресурсу освітнього середовища та забезпечують ефективність його реалізації. У дослідженні висвітлено особистісно-культурний характер проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки. Аналіз наукового доробку із проблеми дослідження свідчить, що нині в Україні професійна підготовка майбутніх учителів у культурологічному вимірі вивчається за кількома пріоритетними напрямами: культурологічна підготовка майбутніх фахівців, культурологічна освіта сучасного вчителя, формування культуротворчості, культуровідповідність педагогічної освіти тощо.

Автором обґрунтовуються такі сегменти проблеми: актуальність реалізації культурологічного виміру у професійній підготовці майбутнього вчителя, теоретичні й методологічні засади підходу, зміст і сутність відповідних особистісних характеристик майбутніх фахівців, створення відповідного освітнього середовища, структура моделі культурологічної освіти й підготовки тощо. У подальшій перспективі детального дослідження потребують сутнісна, структурна, змістова характеристики цього феномену.

Використана література:

1. Богуш Ф. М. Культурологічна парадигма в спадщині В. О. Сухомлинського // Педагогіка і психологія. Київ : «Педагогічна преса», 2006. № 3. С. 5.
2. Вінник Т. О. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». № 8(4), 2016. С. 58–62.
3. Жорнова О. І. Теоретико-методологічні засади формування культуротворчості студентів університетів : дис. … докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2007. 520 с.
4. Колесник Н. Є. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. nv–kogpi.ucoz.ua vupysk.
5. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 255 с.

6. Осьмак Т. В. Культурологічне виховання майбутніх педагогів: аксіологічний підхід. Філософія: Нова парадигма. № 123, С. 89–94.
7. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Дис…. докт. пед. наук: 13.00.04., 13.00.02. Одеса, 2016. 551 с.
8. Ткаченко О. М. Формування етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів у контексті культурологічного підходу в освіті. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. № 134, С. 17–21.
9. Федій О. А. Методологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: парадигмальний контент-аналіз. Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті : зб. наук. праць [за заг. ред. / О. А. Федій, відпов. ред. Ю. Г. Павленко] / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2018. С. 5–15.
10. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. … докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 557 с.
11. Шпиталевська Г. Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. ISSN 2075-146X Aeolee laaaala 2012. Aelone 10. C.349-359.

References:

1. Bogush F. M. Kulturologichna paradygma v spadshchyni V. O. Sukhomlynskogo // Pedagogika i psykhologiya. Kyiv : «Pedagogichna presa», 2006. № 3. S. 5 (in Ukraine).
2. Vinnyk T. O. Pedagogichni umovy kulturologichnoi pidgotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». № 8(4), 2016. S. 58–62. (in Ukraine).
3. Zhornova O. I. Teoretyko-metodologichni zasady formuvannia kulturotvorchosti studentiv universytetiv: dis. … dokt. ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia, 2007. 520 s. (in Ukraine).
4. Kolesnik N. Y. Kulturologichnyi pidkhid u pidgotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do formuvannia predmetno-peretvoryuvalnoi kompetentnosti uchniv. nv–kogpi.ucoz.ua vupysk4 (in Ukraine).
5. Nastenko L. G. Pedagogichni umovy kulturologichnoi pidgotovky maybutnogo vchytelia: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2002. 255 s. (in Ukraine).
6. Osmak T. V. Kulturologichne vykhovannia maybutnikh pedagogiv: aksiologichnii pidkhid. Filosofiya: Nova paradigma. № 123, S. 89–94 (in Ukraine).
7. Oliiar M. P. Teoretyko-metodychny zasady formuvannia komunikatyvno-strategichnoi kompetentnosti maybutnikh uchiteliv pochatkovykh klasiv. dis…. dokt. ped. nauk: 13.00.04., 13.00.02. Odesa, 2016. 551 s. (in Ukraine).
8. Tkachenko O. M. Formuvannia etnopedagogichnoi kompetentnosti vchytelia pochatkovykh klasiv u konteksti kulturologichnogo pidkhodu v osviti. Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogichni nauky. № 134, S. 17–21. (in Ukraine).
9. Fedii O. A. Metodologichna kompetentnist maibutnogo vchytelia pochatkovoi shkoly: paradygmalnii kontent-analiz. Innovatsiini pedagogichni rishennia u pochatkovii osviti: zb. nauk. prats [za zag. red. / O. A. Fedii, vidpov. red. Yu. G. Pavlenko] / Poltav. nats. ped. un-t imeni V. G. Korolenka. Poltava : Vydavets Shevchenko R. V., 2018. S. 5–15 (in Ukraine).
10. Shevnyuk O. L. Teoriia i praktyka kulturologichnoi osvity maibutnikh uchyteliv u vyshchii shkoli: dis. … dokt. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2004 557 s. (in Ukraine).
11. Shpytalevska G. R. Pidgotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia v molodshykh shkoliariv zagalnokulturnoi kompetentnosti. ISSN 2075-146X Aeolee laaaala 2012. Aelone 10. S.349-359 (in Ukraine).

Hrechanyk N. I. State of research about the problem of formation of cultural competence the future teacher for elementary school: domestic experience

The article is analytic. It analyzes theoretical approaches to the definition of the essence of the concept of «cultural competence of future elementary school teachers» through illuminating the results of scientific research in the following areas: cultural preparation the future teacher, cultural education the modern teacher, formation of cultural creativity in higher education applicants, the principle of cultural responsibility in pedagogical education, etc.

Author emphasized the importance of interpretations concepts and pedagogical phenomena by scientists: formation cultural creation of students through subjective component in the professional-production, vocational-educational, individual-professional, integrative components (O. Zhornova); cultural approach outlines ways of solving educational problems by pedagogical and sociocultural means (L. Nastenko), cultural education of the future teacher is the process of socialization and inculturation of students (O. Shevnyuk); cultural readines – versatile personal development in the humanistic plane based on the unity of professional, socio-economic and cultural training (T. Osmak); preparetion the teacher in the fields of cultural and ethno-pedagogical activity, aimed at educating a schoolchild as a person of culture (O. Tkachenko); cultural approach is a holistic chain that has final results and intermediate results, the achievement of which rests from communicative activity on individual based on knowledge acquired about relevant skills and ability to pass the cultural experience to the younger generation (T. Vinnik).

In the context of this problem, the author analyzed the views of scientists about formation of qualitative characteristics subjects of the educational process: professional and pedagogical culture, methodological culture, organizational culture, information culture (M. Oliyar, A. Tereshchenko, O. Fediy, N. Kolesnik)

Key words: *culture, cultural preparation, cultural education, cultural creation, elementary school teacher.*

УДК 811.161.2'243:908
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.21

Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Скварча О. М.

КРАЇНОЗНАВЧА АСПЕКТИЗАЦІЯ ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Розглянуто країнознавчу аспектизацію у викладанні української мови як іноземної, яка здійснюється як процес формування країнознавчої компетенції студентів-іноземців. Країнознавчий матеріал сприяє становленню комунікативних умінь в різних сферах спілкування. Засвоєння різноманітної інформації про нову країну допомагає адекватному сприйняттю нової дійсності.

Основне завдання лінгвокраїнознавства – вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості носіїв мови: реалій, конотативної і фонової лексики. Культурологічна та країнознавча цінність, типовість, загальновідомість і орієнтація на сучасну дійсність – важливы критерії відбору національно-культурного компонента змісту навчання нерідної мови.

На заняттях з української мови студентам-іноземцям надають різноманітну змістову інформацію про Україну, зокрема відомості про її географічне положення, природні особливості, державний устрій, національне господарство, а також про найважливіші віхи в історії держави, традиції та звичаї українського народу, життя і діяльність відомих українців тощо. Фонові знання можуть передаватися студентам вербальним шляхом або засвоюватись у процесі їхнього життя та діяльності в новій країні.

Дуже важливо дати студентам наочне уявлення про життя, традиції, мовні реалії країни проживання. Для досягнення цієї мети використовуються різні методи і прийоми роботи. Сучасні технології дозволяють розширити рамки заняття, надаючи змогу застосовувати нові форми навчання (відеоуроки, віртуальні екскурсії). Знання, набуті в процесі вивчення української мови, активізуються в реальних ситуаціях. Знання з галузі місцевого країнознавства допомагають формувати комунікативну компетенцію в умовах певного регіону.

Лінгвокраїнознавчий матеріал повинен відзначатись новизною, а також слугувати чинником для створення та підтримки інтересу до вивчення нерідної мови.

Ключові слова: *лінгвокраїнознавство, країнознавство, культурологічні знання, фонові знання, комунікативна компетенція, національно-культурний компонент.*

Проблему передачі знань з матеріальної та духовної культури в процесі навчання іноземної мови вивчали й аналізували такі іноземні та вітчизняні науковці, як Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Л. Б. Воскресенська, А. К. Солодка, Г. Д. Томахін, Г. В. Рогова та інші.

Теоретичні та практичні аспекти лінгвокраїнознавства досліджують сучасні вітчизняні науковці, серед яких О. М. Гринчишин, Ю. І. Гулий, Н. П. Доценко, І. І. Дорожко, Н. І. Зінченко, М. А. Нефьодова, Б. С. Островський, С. Ю. Ремизова, Н. В. Чайковська.

Мета статті полягає в аналізі та визначенні ефективності країнознавчої інформації в процесі вивчення української мови як іноземної.

Під час навчання іноземної мови елементи країнознавства поєднуються з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення студентів із новою для них дійсністю.

Поряд з оволодінням іноземною мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв іншої мови. Цим займається лінгвокраїнознавство, яке з одного боку дає іноземному студенту країнознавчі відомості, необхідні та достатні для комунікації, а з іншого боку навчає прийомів і способів самостійного вилучення фактів із системи мови: лексики, фразеології, форм мовного етикету, невербальних засобів спілкування [3, с. 7].

Основним завданням лексикології та фразеології, які виступають лінгвістичною базою лінгвокраїнознавства, є відбір одиниць із яскраво вираженою національно-культурною семантикою [1, с. 18].

При включенні національно-культурного компонента у зміст навчання української мови адекватними засобами для його засвоєння можуть бути літературні й музичні твори, предмети реальної дійсності та їх ілюстративні зображення, які наближають студентів до природного культурологічного середовища.

Головне лінгвокраїнознавче завдання – вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво репрезентують національні особливості носіїв мови (етнічні реалії, конотативна й фонова лексика). Культурологічна та країнознавча цінність, типовість, загальновідомість і орієнтація на сучасну дійсність є важливими критеріями відбору національно-культурного компонента змісту навчання нерідної мови.

Викладання української мови як іноземної передбачає країнознавчу аспектизацію, яку розглядають як процес формування країнознавчої компетенції учнів. Країнознавчий матеріал сприяє становленню комунікативних умінь у різних сферах спілкування. У свою чергу, засвоєння різноманітної інформації про нову країну допомагає адекватному сприйняттю нової дійсності.

Уже з першого року навчання іноземний студент не тільки вивчає мову країни, у якій він навчається, а й пізнає основні концепти культури, національного характеру, поступово осягаючи картину світу носіїв нової для нього мови [3, с. 12]. Відбір лінгвокраїнознавчого матеріалу проводиться за сферами спілкування, актуальними для іноземців:

– повсякденно-побутова (предмети побуту; проспекти-реклами готелів, перукарень; схеми-плани всіх видів транспорту; проїзні квитки; рахунки для оплати різних видів послуг);

– соціально-культурна (запрошення на виставки, концерти; програми екскурсій; вхідні квитки на видовищні заходи; довідники з ілюстраціями визначних пам'яток, карти-плани міст);

– суспільно-політична;

– навчально-професійна.

Процес включення студентів-інофонів у різні сфери спілкування безпосередньо залежить від етапу навчання, кінцевої мети, від особливостей контингенту, вподобань, потреб, національної культури, майбутньої професії тощо.

Для полегшення адаптації іноземних учнів в умовах іншомовної дійсності, для задоволення їхніх соціальних, побутових, навчальних і культурних потреб у процесі навчання відбираються та презентуються відомості про традиції, правила мовної поведінки, мовні стереотипи, форми мовленнєвого етикету, які стосуються стандартних ситуацій певної сфери спілкування.

Змістова інформація про Україну, яку студенти-іноземці отримують на заняттях з української мови, різноманітна: географічне положення, природні особливості, державний устрій, національне господарство, а також найважливіші віхи в історії держави; традиції та звичаї українського народу, життя і діяльність відомих українців. Фонові знання передаються студентам вербальним шляхом або ж засвоюються у процесі їхнього життя та діяльності в новій країні.

Знання, набуті в процесі вивчення української мови, активізуються в реальних ситуаціях. Інформація місцевого країнознавства допомагає у формуванні комунікативної компетенції в умовах певного регіону. Так, для розширення країнознавчих відомостей про місто, у якому навчаються студенти, можна використовувати такі тексти та відеоматеріали, як «Мій університет», «Місто, в якому я живу і навчаюся», «Сторінки історії міста».

Дуже важливо дати слухачам наочне уявлення про життя, традиції, мовні реалії країни проживання. Викладач повинен створювати на уроці реальні й уявні ситуації спілкування. Для досягнення цієї мети використовуються різні методи та прийоми роботи. Сучасні технології дають можливість застосування новітніх форм навчання, однією з яких є відеоматеріали.

Використання відеозаписів при навчанні української як іноземної підвищує ефективність засвоєння нової мови, оскільки саме через органи зору та слуху людина отримує більшу частину інформації про навколишній світ. Такі види діяльності урізноманітнюють заняття, вносять у них елементи реального життя.

Вивчення іноземної мови неможливе без роботи з текстом як однією з основних навчально-методичних одиниць. При відборі текстів слід враховувати, що будь-який із них не тільки вводить певний граматичний, лексичний і культурологічний матеріал, але і є основою для розвитку мовних і комунікативних навичок і вмінь. Студенти виконують роботу із запропонованими текстами: переказують їх, спираючись на питання чи ілюстрації, моделюють діалоги за зразком, програмують власні висловлювання з опорою на зорову наочність. Читання текстів країнознавчого характеру виконує подвійну функцію: розширює активний і пасивний словник учнів і формує країнознавчу компетентність студентів.

У методиці навчання іноземних мов під час роботи з будь-яким текстом, включно з відеотекстом, методисти виділяють три етапи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. Автори зупиняться докладніше на етапах роботи з відеотекстом «Місто, в якому я живу і навчаюся».

Метою дотекстового етапу є мотивування студентів, зняття труднощів сприйняття тексту, налаштування на успішне виконання завдання. У зв'язку з цим педагог пропонує студентам різні типи завдань:

– передбачення змісту тексту;

– аналіз заголовка;

– попередній перегляд ключових фрагментів фільму без звуку;

– презентація списку нових слів до перегляду відео;

– зміст запитань;

– правильні чи помилкові твердження.

Ці завдання виконуються усно. Студенти відповідають на запитання викладача або ж працюють у парах, групах.

Автори розглядають деякі вправи дотекстового етапу.

1. Прочитайте заголовок тексту і скажіть, про що цей відеосюжет.

2. Ознайомтеся із запитаннями до тексту й визначте основний тематичний зміст тексту.

3. Прочитайте наведені нижче твердження. До перегляду відео спробуйте визначити правильні й неправильні твердження.

4. Ознайомтеся із заголовком відеофільму, із запитаннями до тексту й запишіть, що ви вже знаєте з цієї теми і про що хочете дізнатись.

5. Намагайтеся здогадатись про зміст відеофрагмента за заголовком і запитанням.

6. Назвіть ключові слова, пов'язані з подібною темою.

7. Прочитайте список нових слів, які можуть зустрітись у цьому фільмі. Визначте тематику сюжету на їхній основі та згадайте вже відомі вам слова й вислови на цю тему.

Переглядом відеоматеріалів можна завершити цикл уроків з будь-якої теми. Автори розглядають тему «Місто, в якому я живу і навчаюся». Студенти заздалегідь отримують завдання, які готують їх до перегляду відео. Попереднє виконання вправ, читання текстів і складання діалогів на цю тему також сприяють підвищенню мотивації.

Текстовий етап забезпечує подальший розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної компетенцій у студентів. Вправи аналізованого етапу передбачають пошук, вичленування, фіксацію і трансформацію певного мовного матеріалу. Після перегляду відеофрагмента викладач пропонує студентам такі завдання:

– спираючись на переглянутий матеріал, підберіть еквіваленти зі своєї рідної мови до українських слів і висловів;

– доберіть українські еквіваленти до слів і виразів з вашої рідної мови;

– вставте потрібні за змістом слова;

– запишіть усі прикметники, які були використані у відеосюжеті з іменником *місто* (всі дієслова, які вживалися з іменниками *будинки*, *споруди*, *площа* тощо);

– з наведеного списку синонімічних виразів виберіть ті, які вживались (не вживались) у тексті відео.

Наступний вид завдань – завдання на розвиток рецептивних умінь (робота над змістовою та смисловою інформацією), наприклад:

– знайдіть правильні відповіді на запитання;

– назвіть правильні (неправильні) твердження;

– спираючись на план, порівняйте розрізнені речення зі смисловими частинами тексту;

– розташуйте частини тексту в логічній послідовності;

– встановіть причинно-наслідкові зв’язки.

Розвитку навичок говоріння (монологічного і діалогічного) сприяють такі прийоми роботи з відеотекстом:

– відсутність зображення при збереженні звуку (у цьому разі використовуються настанови на опис місця подій, предметів);

– вимикання звуку при збереженні зображення (з подальшим відтворенням передбачуваного тексту);

– завдання з використанням режиму «пауза» (студентам пропонують висловити припущення щодо подальшого перебігу подій);

– завдання, спрямовані на відтворення переглянутого у формі розповіді або повідомлення.

Слід зазначити, що робота з відеотекстом на підготовчому відділенні має певні особливості, оскільки лексикон слухачів і знання граматики обмежені. Дуже важливо перед переглядом відео налаштувати студентів на виконання завдання, ознайомити їх зі списком нових слів, записати на дошці запитання. Викладач може коротко передати основний сюжет відеофрагмента, пояснити, що їм належить побачити. Зміст відеотексту слід переказати простими й зрозумілими словами, щоб зняти можливі труднощі мовного, мовленнєвого та соціокультурного характеру.

Проведення аудиторного заняття у вигляді «віртуальної» екскурсії із застосуванням новітніх технологій (показу слайдів, відео, презентацій, використання мережі Інтернет тощо) дозволяє ознайомити студентів-іноземців з об’єктами міста, у якому вони живуть [2, с. 48]. Віртуальна екскурсія презентує країнознавчий матеріал комплексно, і завдяки різним видам завдань досягається динаміка викладу інформації та формується цілісна картина культурного середовища, у якому інофон опановує нерідну мову.

Методисти зазначають, що такі форми занять дозволяють розвинути практичні навички аудіювання та говоріння, сприяють активізації пізнавального інтересу іноземних студентів та посиленню мотиваційного фактора в процесі засвоєння мови, що збільшує ефективність навчання в умовах мовного середовища [5].

Висновки. Отже, країнознавча аспектизація поряд із лінгвістикою створює основу для становлення та розвитку комунікативної компетенції в іноземних студентів. Лінгвокраїнознавчий матеріал повинен відзначатись новизною, має бути націленим на створення та підтримку інтересу до вивчення нерідної мови. Засвоєні знання, отримані вміння сприяють нормативній мовній поведінці в ситуаціях спілкування, адекватності сприйняття почутого, прочитаного, написаного тощо.

Перспективним напрямом у вирішенні окресленого питання є подальше теоретичне дослідження і практична апробація використання сучасних інтерактивних технологій на заняттях з української мови як іноземної.

Використана література:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Русский язык, 1990. 246 с.
2. Ключковська І. Мандрівка Україною: Українська мова як іноземна : навч. посіб. Львів : Дон Боско, 2012. 152 с.
3. Макарова Г. Розмовляймо українською. Елементарний курс : навч. посіб. К. : ІНКОС, 2011. 222 с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М. : Высшая школа, 2018. 334 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Филоматис, 2006. 480 с.

References:

1. Vereshchahyn E. M., Kostomarov V. H. (1990) Yazyk i kultura: lynhvostranovedeniie v prepodavanii russkoho yazyka kak inostrannoho [Language and Culture: Language and Cultural Studies When Teaching Russian as a Foreign Language]. M. : Russkii yazyk. 246 s. [in Russian].

2. Kliuchkovska I. (2012) Mandrivka Ukrainoiu: Ukrainska mova yak inozemna: navch. Posib [Journey around Ukraine: Ukrainian as a Foreign Language: study guide]. Lviv : Don Bosko. 152 s. [in Ukrainian].
3. Makarova H. (2011) Rozmovliaimo ukrainskoiu. Elementarnyi kurs: navch. posib [Let's Speak Ukrainian. Elementary Course: study guide]. K. : INKOS. 222 s. [in Ukrainian].
4. Shchukyn A. N. (2018) Metodyka prepodavaniia russkoho yazyka kak inostrannoho [Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language]. M. : Vysshaia shkola. 334 s. [in Russian].
5. Shchukyn A. N. (2006) Obucheniie inostrannym yazykam: Teoryia i praktika: Uchebnoie posobie dlia prepodavatelei i studentov [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice: Study Guide for Teachers and Students]. M. : Fylomatis. 480 s. [in Russian].

Dehtiarova T. O., Diadchenko H. V., Skvarcha O. M. Cross-cultural aspectizing as the basis for establishing and developing communicational competence of the foreign students

The article covers cross-cultural aspectizing while teaching Ukrainian as a foreign language which occurs as a process of developing communicational competence of foreign students. Cross-cultural learning material helps to establish communicational skills in various spheres of communication. Learning diverse information about a new country assists with adequate perception of the new reality.

The main task of language and cultural studies is teaching the speech units which most vividly depict national peculiarities of the native speakers: realities, connotative and non-equivalence vocabulary. Cultural and cross-cultural value, typicality, notoriousness and orientation to the modern life are complex criteria for choosing the national and ethnical component of the foreign language teaching content.

Substantial information about Ukraine which foreign students learn at the lessons of Ukrainian Language is diverse: geographic location, nature specifics, state system and national economy of Ukraine as well as major stages of the country history, traditions and customs of people, life and work of the famous Ukrainians. Background knowledge can be shared with the student either verbally or be acquired during their stay and activity in the new country.

It is crucial to visualize for the students life, traditions, and speech realities of the country of residence. To achieve this goal different means and methods of work are used. Modern technologies allow widening the lesson format and using the new teaching means (video lessons, virtual excursions).

Knowledge gained while studying Ukrainian is activated in real situations. Local cross-cultural information helps to create communicational competence in the certain region.

Cross-cultural language material should have certain novelty and serve as a strong lever for creating and supporting the interest to studying a foreign language.

Key words: *language and cultural studies, cross-cultural studies, cultural knowledge, background knowledge, communicational competence, national and culture component.*

УДК 378
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.22

Демянчук М. Р.

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ

Розглянуто професійну підготовку майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах як педагогічну систему, що поєднує суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів), матеріальне і науково-методичне забезпечення, методологічні підходи, закономірності і принципи організації навчання. На основі аналізу наукової літератури уточнено розуміння системи, системного підходу та системного аналізу. Аргументовано, що встановлення структури, взаємозв'язків і напрямів взаємовпливу багатьох складників різного походження і природи створює уявлення про певну цілісність і функціональність професійної підготовки студентів у медичних коледжах. Таку структуру доцільно розглядати як складну функціональну систему. Конкретизовано ознаки систем і засадничі принципи системного підходу, які враховувалися у процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах.

В розробленій педагогічній системі виокремлено такі блоки: цільовий, в якому поєднується мета і завдання; методологічний (методологічні підходи і принципи, необхідні для реалізації авторської педагогічної системи); процесуальний (педагогічні умови, форми і методи навчання студентів медичних коледжів); результативний (поєднує критерії, компоненти, показники і рівні готовності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до роботи за фахом). Зазначено, що змістове наповнення кожного блоку постійно доповнюється, вдосконалюється, розширюється відповідно до окресленої мети й очікуваних результатів. Схематичне зображення розробленої системи відображається в структурно-функціональній моделі, де поєднуються складники та взаємозв'язок і взаємовплив між ними.

Окреслено перспективи подальших наукових досліджень, які полягають у розробці методичного забезпечення для цілеспрямованої реалізації авторської педагогічної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах.

Ключові слова: *система, професійна підготовка, майбутні молодші спеціалісти сестринської справи, коледж, структура, функціональні зв'язки.*

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є складним соціальним явищем, в якому поєднується значна кількість складників, їхніх специфічних функцій і взаємодій. Професійна підготовка майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах поєднує суб’єктів освітнього процесу (викладачів і студентів), матеріальне і науково-методичне забезпечення, методологічні підходи, закономірності і принципи організації навчання. Встановлення структури, взаємозв’язків і напрямів взаємовпливу окреслених складників різного походження і природи створює уявлення про певну цілісність і функціональність професійної підготовки студентів у медичних коледжах. Таку структуру доцільно розглядати як складну функціональну систему, «яка складається з багатьох взаємодіючих частин, а колективна поведінка системи більш складна, ніж сума індивідуальних поведінок окремих частин» [5, с. 257]. Тому для поглибленого вивчення й аналізу сучасних можливостей і напрямів удосконалення підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи доцільно розробити систему такого процесу, в якій слід визначити структурні складники, взаємозв’язки між ними, взаємовплив і взаємодію.

Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчує, що дослідники вивчають атрибутивні властивості соціальних систем різних видів [3], використовуючи методологію системного підходу [12], теорію управління складними системами [13] та прийняття рішень у складних системах [14]. Так, науковцями Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова проаналізовано механізм самовідтворення соціальних систем на прикладі найпростішого соціального утворення – соціального організму навчального закладу освіти [1]. У монографії В. Беха і І. Малик відображено дослідження філософського дискурсу технократизму в освітніх концепціях XXI століття, де науковці визначають системотворчі елементи поведінки особистості, які входять до системи чинників саморозгортання громадянського суспільства і модернізації функцій держави [4]. Предметом наукових розвідок є ідеї, принципи, моделі, філософські проблеми сучасного управління складними системами [5], зокрема дидактичними системами у вищій освіті [7; 9].

У контексті структурування авторської педагогічної системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи вагомим стало вивчення таких чинників: нового підходу до аналізу й оцінки процесів управління в системі охорони здоров’я в Україні [2], педагогічної системи в медичних закладах вищої освіти [10] та в системі професійної підготовки медичних сестер [11]. Особливу увагу проблемам моделювання складних систем приділяють закордонні дослідники, про що свідчать матеріали публікацій [15; 16; 17; 18] та інших.

Метою статті визначено теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що системні уявлення про процеси і явища в природі та суспільстві існують з давніх часів. Системи різного змісту і призначення досліджувалися вченими протягом тривалого історичного періоду. Виникнення і розвиток систем науковці пов’язують з іменами таких відомих філософів і вчених, як Аристотель, Платон, Б. Спіноза, І. Кант, Г. Гегель, В. Шеллінг, К. Маркс, Ч. Дарвін, Л. Виготський та інші [10, с. 116]. Доцільно підкреслити, що на сучасному етапі розвитку наукового знання сформувалася тенденція розглядати систему як певну функціональну цілісність, а не як «конгломерат частин», які вивчаються ізольовано в обмеженому контексті [3, с. 33]. Тому в процесі розробки та реалізації педагогічної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в освітньому процесі медичного коледжу автор враховував доцільність не лише визначення її основних складників, а й встановлення динамічних функціональних зв’язків між охарактеризованими складниками системи, щоб дослідити їхній взаємовплив на результативність навчання студентів. Таким чином виникає можливість всебічного системного дослідження окресленого процесу: як його структури, так і процесуального аспекту, що досягається на основі синтезу наукового знання [3].

Автору імпонує розуміння системи, яке обґрунтовує О. Макарова і вказує, що система не є звичайною сукупністю множини певних одиниць, які підпорядковуються законам причинно-наслідкових зв’язків, а відображає єдність взаємовідносин і зв’язків, що зумовлюють виконання певної складної функції. Реалізація таких функцій уможливлюється завдяки існуючій у структурі системи, що складається з чисельних взаємопов’язаних і взаємодіючих елементів [10, с. 117]. Таким чином відбувається диференціація та інтеграція окремих складників новоствореної (синтезованої) системи, яку можна піддати системному аналізу, розглядаючи окремо її складники і процеси. Такий розгляд (системний аналіз) передбачає встановлення доповнювальності та взаємозалежності окремих системних елементів і взаємозв’язків між ними, логічність відтворення процесуальності та функціональності цілісної системи.

Науковці розглядають у спрощеному вигляді системний аналіз як певну методику, що дозволяє не випускати з уваги дослідника важливі складники і зв’язки об’єкта, процесу, явища, що вивчаються [14]. Дослідники визначають одним із головних завдань системного аналізу пошук проблем, їхнє вивчення і формулювання цілей. Другим основним завданням системного аналізу окреслюється вибір кращого чинника (складника, дії, взаємозв’язку тощо) для досягнення конкретних цілей вирішення визначених проблем. Такий підхід, у свою чергу, передбачає найбільш повний перелік можливих варіантів рішень, альтернатив, серед яких і ведеться пошук найкращого рішення. Для цього у системному аналізі розробляються методи вибору рішення і обґрунтування критеріїв, що характеризують якість рішення [5, с. 248].

Розробка систем, використання системного аналізу визначає сутність системного підходу, який визнаний науковим напрямом лише на початку 50-х років XX ст. Засновником системного підходу вважають

австрійського біолога Л. фон Берталанфі, який вперше виклав основні положення загальної теорії систем на філософському семінарі Чиказького університету [3].

Визначаючи сутність системи як «сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками» [5, с. 249], науковці конкретизують ознаки, які автором було враховано у процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах. Такими ознаками є:

1. Цілісність, що свідчить про певну незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем. Так, система професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах не пов'язана, наприклад, із системою інфраструктури місця розташування медичного коледжу чи з системою початкової освіти. Проте можна прослідкувати зв'язок із системою охорони здоров'я, яка визначає нагальною потребою підготовку кваліфікованих фахівців сестринської справи.

2. Важливою ознакою систем є «зв'язність» [5], тобто наявність зв'язків, що дозволяють поєднувати між собою два чи більше будь-яких елементи системи. Так, у системі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи поєднується мета, завдання і результат навчання студентів у медичних коледжах; форми, методи і засоби навчання та педагогічні умови; показники сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців сестринської справи до професійної діяльності, рівні такої готовності.

3. Важливою ознакою системи є її функціональність. Тому модель як схематичне зображення розробленої системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах автор назвав структурно-функціональною. Процес застосування різних форм і методів навчання, використання методологічних підходів, дотримання наукових принципів, реалізації педагогічних умов – це сукупність функціональних параметрів системи, які визначають її дієвість. Автор погоджується з думкою науковців, які стверджують, що «впорядкованість відношень, які пов'язують елементи системи, визначає структуру системи як сукупності елементів, що функціонують відповідно до зв'язків, встановлених між її елементами» [5, с. 249].

Функціональність системи визначається не лише тими структурними складниками (наприклад, методи, педагогічні умови, технології тощо), які свідчать про наявність у системі процесуального аспекту. Характерною ознакою системи є результативність її функціонування, що проявляється в контексті цього дослідження в переході з одного стану готовності студентів до професійної діяльності до іншого під впливом використання всіх структурних і функціональних складників розробленої педагогічної системи.

Для створення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах автор враховував засадничі *принципи* системного підходу. Так, згідно з принципом *єдності* весь процес професійної підготовки майбутніх медичних сестер у коледжах розглядався і як певний цілісний об'єкт, і як сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних складників. Врахування принципу *зв'язності* мало на меті «розгляд будь-якої частини системи спільно з її зв'язками з іншими частинами і з довкіллям» [5, с. 252]. Автор брав до уваги думку науковців [5], що в розгляді зв'язності особливу увагу необхідно приділяти зворотним зв'язкам у системі. Тому в схематичному зображенні структурно-функціональної моделі розробленої системи враховано можливість взаємовпливу використання сучасних методичних матеріалів на процес реалізації педагогічних умов та вплив таких умов на оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Відтак, відповідно до принципу *розвитку* відбувалося врахування здатності системи до прогресивних змін. Враховувалися такі чинники: можливість заміни окремих самостійних частин педагогічної системи, накопичення сучасної наукової та методичної інформації, динаміка зовнішнього середовища (поява нових вимог до компетенцій сучасних молодших спеціалістів сестринської справи), зміна взаємодії системи із зовнішнім середовищем [5, с. 252].

Важливим принципом у розробці педагогічної системи є принцип *визначення і досягнення глобальної мети*. У цьому дослідженні така мета передбачає вдосконалення традиційної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах, що в результаті підвищить рівень готовності студентів до майбутньої роботи за фахом. Тому вся структурованість системи (вибір методологічних підходів до навчання студентів у медичних коледжах, уточнення критеріїв, компонентів, показників і рівнів готовності майбутніх медичних сестер до роботи за фахом, сукупності дисциплін, під час вивчення яких реалізовувалася розроблена система тощо) та її функціональність (на основі реалізації педагогічних умов і використання оновленого навчально-методичного забезпечення) підпорядковується досягненню окресленої глобальної мети. Відтак важливим є принцип *функціональності*, який полягає в тому, що спільний розгляд структури системи і функцій відбувається з пріоритетом функцій над структурою – зміна функцій тягне за собою зміну структури [5, с. 253].

Принцип *відкритості* системи свідчить про можливість доповнення чи заміни її структури новими елементами, які сприятимуть вдосконаленню професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах. Так, згідно з принципом відкритості відбувалося розширення й оновлення методичного забезпечення визначених для дослідження дисциплін.

Важливим є принцип *невизначеності.* В процесі організації навчання студентів у медичних коледжах з урахуванням розробленої педагогічної системи неможливо передбачати всі можливі варіанти зміни освітнього середовища. Тому очікувані результати можуть носити «нечіткий або імовірнісний характер.

Результати досліджень, прийняті на підставі цих досліджень рішення приведуть до неоднозначних наслідків. Тому необхідно прагнути виявити і оцінити всі можливі наслідки рішень, що приймаються, хоча б на інтуїтивному рівні, а також передбачити зворотні зв'язки, які забезпечать своєчасне розкриття і локалізацію небажаного розвитку подій» [5, с. 255].

У розробці педагогічної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах автор врахував принцип *модульної побудови* – її структурування на взаємодіючі модулі-блоки:

1) цільовий, в якому поєднується мета і завдання;

2) методологічний (методологічні підходи і принципи, необхідні для реалізації авторської педагогічної системи);

3) процесуальний (педагогічні умови, форми і методи навчання студентів медичних коледжів);

4) результативний (поєднує критерії, компоненти, показники і рівні готовності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до роботи за фахом).

Висновки. У розробці педагогічної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи враховувалися наукові підходи до розуміння системи, системного аналізу, структурування і функціонального забезпечення освітнього процесу в медичних коледжах. Розроблена система складається з цільового, методологічного, процесуального і результативного блоків, зміст яких постійно доповнюється, вдосконалюється, розширюється відповідно до окресленої мети й очікуваних результатів. Схематичне зображення розробленої системи відображається в структурно-функціональній моделі, де поєднуються складники та взаємозв'язок і взаємовплив між ними.

Перспективи подальших наукових досліджень автор вбачає у розробці методичного забезпечення для цілеспрямованої реалізації авторської педагогічної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах.

Використана література:

1. Аутопоезис соціальних систем : монографія / за науковою ред. В. П. Беха. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 748 с.
2. Беллі П., Джигир Ю., Майнзюк К. Як працює система? Новий підхід до аналізу і оцінки процесів управління в системі охорони здоров'я в Україні. Київ : Світовий банк, 2015. 224 с.
3. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем. Системные исследования : ежегодник. М. : Наука, 1973. С. 20–37.
4. Бех В. П., Малик І. В. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / за ред. В. П. Беха. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 263 с.
5. Бех Ю. В. Слєпцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 405 с.
6. Гуменюк Т. Б., Корець М. С. Системний підхід як складник освітньої інноватики. *Наука і освіта.* 2014. № 7. С. 63–67.
7. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.
8. Кириченко А. Система новых доктрин правового статуса субъектов образовательной деятельности. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 4 (59). С. 229–234.
9. Колесниченко Г. Г., Тетерюк С. Г., Коваленко О. Ю., Коваленко-Марченкова Є. В. Дидактичне обґрунтування побудови навчальних систем в освіті студентів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 41. Ч. 3. С. 549–553.
10. Макарова О. Ю. Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов : дисс. … доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Казань, 2014. 514 с.
11. Невмержицька А. Л. Роль і місце технічного складника в системі професійної підготовки медичних сестер. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2014. Вип. 1. С. 141–144.
12. Недошивин А. С. Методология системного подхода http://sysanalys.ru/index.php/publikacii/metodologiasistemnog (вхід 18.10.2019).
13. Новиков Д. А. Теория управления организационными системами; 2-е изд. М. : Физматлит, 2007. 584 с.
14. Слєпцов А. І., Зоденкамп М. А. Прийняття рішень у складних системах. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 182 с.
15. Як працює система? Новий підхід до аналізу і оцінки процесів управління в системі охорони здоров'я України. Washington: WOPLD BANK GROUP; ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2015. 224 с.
16. Boccara N. Modeling Complex Systems. USA, Chicago, University of Illinois, Springer New York Dordrecht Heidelberg London, 2010. 489 p.
17. Miller J. H., Page S. E. Complex Adaptive Systems. Princeton : Princeton University Press, 2007. 284 p.
18. Philosophy of Complex Systems / Vol. ed. C. Hooker; general ed. D. M. Gabbay, P. Thagard and J. Woods. Elsevier BV, 2011. 951 p.
19. Unsolved Problems in Mathematical Systems and Control Theory / ed. by V. D. Blondel, A. Megretski. Princeton; Oxford : Princeton university press, 2004. 350 p.

References:

1. Bekh V. P. (Ed.) (2010) Autopoezys sotsialnykh system [Autopoiesis of social systems]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 748 s. [in Ukrainian].
2. Belli P., Dzhyhyr Yu. & Mainziuk K. (2015) Yak pratsiuie systema? Novyi pidkhid do analizu i otsinky protsesiv upravlinnia v systemi okhorony zdorovia v Ukraini [How does the system work? The new approach to the analysis and evaluation of management processes in the health system in Ukraine]. Kyiv : Svitovyi bank. 224 s. [in Ukrainian].

3. Bertalanffy L. von. (1973) Istoriya i status obshchey teoriyi sistem. Sistemnye issledovaniya [History and status of general systems theory. System studies]. Moscow : Nauka. S. 20–37. [in Russian].
4. Bekh V. P. (Ed.) & Malyk I. V. (2009) Tekhnokratyzm u dyskursi problem vyshchoi shkoly [Technocratism in the discourse of high school problems]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 263 s. [in Ukrainian].
5. Bekh Yu. V. & Slieptsov A. I. (2012) Filosofski problemy suchasnoho upravlinnia skladnymy systemamy: idei, pryntsypy i modeli [Philosophical problems of modern management of complex systems: ideas, principles and models]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 405 s. [in Ukrainian].
6. Humeniuk T. B. & Korets M. S. (2014) Systemnyi pidkhid yak skladova osvitnoi innovatyky [System approach as a component of educational innovation]. *Nauka i osvita – Science and education,* 7, S. 63–67. [in Ukrainian].
7. Boichenko V. V. (Comp.) (2013) Dydaktychni systemy u vyshchii osviti [Didactic systems in higher education]. Uman : PP Zhovtyi O. O. 121 s. [in Ukrainian].
8. Kyrychenko A. (2017) Sistema novyh doktrin pravovogo statusa subyektov obrazovatelnoy deyatelnosti [System of new doctrines of legal status of educational activities subjects]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University. Pedagogical sciences,* 4 (59), S. 229–234 [in Russian].
9. Kolesnychenko H. H., Teteriuk S. H., Kovalenko O. Yu. & Kovalenko-Marchenkova Ye. V. (2013) Dydaktychne obgruntuvannia pobudovy navchalnykh system v osviti studentiv [Didactic substantiation of forming learning systems in education of students]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology,* issue 41, part 3, S. 549–553 [in Ukrainian].
10. Makarova O. Yu. (2014) Pedagogicheskaya sistema professionalnogo vospitaniya studentov meditsinskih vuzov [Pedagogical system of vocational education of medical students]. *Doctor's thesis.* Kazan. 514 s. [in Russian].
11. Nevmerzhytska A. L. (2014) Rol i mistse tekhnichnoi skladovoi v systemi profesiinoi pidhotovky medychnykh sester [Role and place of technical component in the system of vocational training of nurses]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal,* issue 1, S. 141–144 [in Ukrainian].
12. Nadoshivin A. S. Metodologiay sistemnogo podhoda [Methodology of system approach]. URL: http://sysanalys.ru/index.php/publikacii/metodologiasistemnog (data zvernennia: 18.10.2019) [in Russian].
13. Novikov D. A. (2007) Teoriya upravleniya organizatsionnymi sistemami [Theory of managing organizational systems] (2nd ed.). Moscow : Fizmatlit. 584 s. [in Russian].
14. Slieptsov A. I. & Zodenkamp M. A. (2007) Pryiniattia rishen v skladnykh systemakh [Decision making in complex systems]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 182 s. [in Ukrainian].
15. Boccara N. (2010) Modeling Complex Systems. USA, Chicago, University of Illinois, Springer New York Dordrecht Heidelberg London. 489 p. [in English].
16. Miller J. H. & Page S. E. (2007) Complex Adaptive Systems. Princeton: Princeton University Press. 284 p. [in English].
17. Hooker C. (Ed.) (2011) Philosophy of Complex Systems. Elsevier BV. 951 p. [in English].
18. Blondel V. D. & Megretski A. (Eds.) (2004) Unsolved Problems in Mathematical Systems and Control Theory. Princeton; Oxford : Princeton university press. 350 p. [in English].

Demianchuk M. R. System of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges

The article deals with vocational training of future junior specialists in nursing in colleges as a pedagogical system that connects subjects of educational process (instructors and students), material and scientific and methodical support, methodological approaches, regularities and principles of training organization, etc. On the basis of scientific literature analysis the understanding of system, system approach and system analysis has been specified. It has been argued that the establishment of structure, interconnections and directions of interaction of many constituents of different backgrounds and nature creates an idea of the specific integrity and functionality of students' professional training in medical colleges. Such structure should be considered as a complex functional system.

It has been concretized features of systems and basic principles of system approach, which were taken into account in the development process of system of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges. The following blocks have been distinguished in the developed pedagogical system: target, which includes the purpose and tasks; methodological (methodological approaches and principles, necessary for realization of author's pedagogical system); processual (pedagogical conditions, forms and methods of teaching students of medical colleges); resultative (combines criteria, components, indicators and levels of readiness of future junior specialists in nursing to the professional work).

It has been noticed that the content of each block is constantly updated, improved, expanded according to the stated purpose and expected results. Schematic illustration of the developed system is displayed in structural-functional model, in which the components and the interconnection and the interplay between them are combined.

The prospects of further scientific researches, which consist in the development of methodical support for the purposeful realization of the author's pedagogical system of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges, have been outlined.

Key words: *system, vocational training, future junior specialists in nursing, college, structure, functional connections.*

УДК 81`243:378.147(477+061.1ЄС)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.23

Денисенко І. І., Тарасюк А. М.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Зроблена спроба на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити сутність поняття «творча активність» у контексті сучасної вищої освіти. Підкреслюється, що саме творчий інтелект студента сприяє більш ефективному процесу засвоєння іноземної мови, оскільки допомагає їм впоратися з абсолютно новим життєвим досвідом. Комунікативні методи навчання відіграють певну роль, оскільки вони підкреслюють функціональне та ситуаційне використання іноземної мови та застосування таких видів діяльності, як рольові ігри, моделювання ситуацій, що вимагають від студентів повною мірою використовувати свою уяву та творчо мислити. Розвиток творчих здібностей у студентів орієнтується на формування аналітичної (послідовність, мобільність, селективність, асоціативність, кмітливість), креативної (пошук раціональних способів розв'язання проблеми, оригінальність), емоційної (насиченість образів, емоційне оцінювання подій, фактів) складників креативного мислення.

Автори виокремлюють особливості формування творчої активності студентів у процесі викладання іноземної мови, визначають дидактичні принципи й умови діяльності педагога, які необхідно брати до уваги у процесі формування творчої активності студентів (принцип свідомості й творчої активності, наочності, систематичності та послідовності, диференційованого підходу, комунікативної основи навчання).

Автори наголошують, що найбільш характерними для формування творчої активності студентів у процесі навчання іноземній мові у вищій школі виступають наступні форми та методи активізації навчального процесу: ігрові, дискусійні та методи вправ.

Зроблено висновок про те, що однією з ключових умов для успішного формування творчої активності студентів є особливий підхід до передачі знань з боку викладача. Викладач, метою якого є підготовка успішних фахівців, зобов'язаний працювати в оновлених педагогічних ситуаціях, коли його функції передбачають здійснення науково-дослідної роботи зі студентами, вимагають засвоєння інноваційних, проектувальних, комунікаційних видів діяльності. У такій ситуації вважається за доцільне для викладача застосовувати методи роботи у професійних ролях, що сприяють формуванню творчої активності у процесі підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців. Педагогічний процес повинен бути спрямований на розвиток креативних якостей особистості кожного студента, на створення максимально сприятливих умов для прояву його здібностей та інтересів.

Ключові слова: *творча активність, іноземна мова, вищий навчальний заклад, креативне мислення, дидактичні принципи, комунікативні методи навчання.*

Формування міжнародних взаємин невіддільне від процесу вивчення та викладання іноземних мов, оскільки вони є засобом міжкультурної комунікації. На сьогодні гостра потреба українського суспільства у фахівцях, що володіють іноземною мовою на різних рівнях та в різних аспектах, обумовлює кардинальний перегляд змісту викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах країни. Ключовою дією, за допомогою якої засвоюється іноземна мова, вважається процес спілкування, мовленнєва комунікація. У процесі комунікації спостерігається не тільки обмін думками, почуттями, а й опанування мовними засобами, надання їм узагальненого характеру. Навчання іноземним мовам в сучасних умовах передбачає також формування особистості студента, який здатен та має бажання активно брати участь у комунікації на міжкультурному рівні й самостійно прогресувати. Такі навички можливо сформувати під час процесу опанування студентами різноманітними компетенціями, які знаходяться у тісному взаємозв'язку одна з одною. У цьому випадку під компетенціями мається на увазі сукупність знань, умінь та особистісних характеристик, що дозволяють студенту виконувати різні види діяльності.

Творчий процес – характерний показник життєдіяльності особистості, який обумовлюється існуванням, свідомістю, мисленням, світоглядом, життєвими установками та необхідністю виробляти «нове». Аналізуючи наведені теоретичні позиції щодо творчого процесу, необхідно зазначити, що загальним фактором є процес розвитку особистості. Вважається, що найактивнішим періодом формування особистості є студентський вік, коли розвиваються навички самостійності й здатності вільно мислити, творча активність стає реальною потребою, тому саме цей вік розглядається як найбільш сприятливий для стимулювання, педагогічної підтримки творчої активності студента, його особистісно-професійного становлення [5, с. 34–37].

Аналізуючи дослідження сутності творчих здібностей студентської молоді, у своїх наукових роботах Г. О. Іващенко, А. П. Шкуратова підкреслюють, що «...творчі здібності дають можливість здійснювати діяльність оригінально, вміти приймати нестандартні рішення, застосовуючи різні варіації здійснення діяльності» [3, с. 14–17]. Таким чином, узагальнивши різні поняття, можна стверджувати, що творчий процес є способом буття людини, який не тільки задовольняє його потреби, але й є процесом саморозвитку, самовдосконалення, серед відмінних ознак якого виділяється відкриття істотно нового, інноваційного.

А. Мелей вважає, що саме творчий інтелект студента сприяє більш ефективному процесу засвоєння іноземної мови, оскільки допомагає їм впоратися з абсолютно новим життєвим досвідом. Комунікативні методи навчання відіграють певну роль, оскільки вони підкреслюють функціональне та ситуаційне

використання іноземної мови та застосування таких видів діяльності, як рольові ігри, моделювання ситуацій, що вимагають від студентів повною мірою використовувати свою уяву та творчо мислити [10].

Мета статті – розкрити суть поняття «творча активність» у контексті сучасної вищої освіти на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, виокремити особливості формування творчої активності студентів у процесі викладання іноземної мови, визначити дидактичні принципи й умови діяльності педагога, які необхідно брати до уваги у процесі формування творчої активності студентів.

Аналіз науково-методичної літератури підтверджує, що творча активність є найвищим рівнем навчально-виховного процесу й розглядається як обов'язкова умова для всебічного формування особистості студента. Перехід студента на рівень творчої активності свідчить про значний стрибок у загальному формуванні особистості, посилення його внутрішніх процесів, саморегуляції та самоорганізації, оскільки попередні рівні активності збагатилися досвідом. Для формування креативності безумовно необхідна підтримка первинних здібностей впливом середовища, яке має високий ступінь невизначеності та можливу багатоваріантність, а крім того включає еталони креативної діяльності та її результати. Розвиток творчих здібностей у студентів орієнтується на формування креативного мислення, а саме наступних елементів:

2. Аналітичний складник (поняттєве – логічне мислення) – послідовність, мобільність, селективність, асоціативність, кмітливість, вміння диференціювати та інше.

2. Емоційний складник (чуттєво-образне мислення): насиченість образів, емоційне оцінювання подій, фактів, явищ та інше.

3. Креативний складник (наочно-дієве мислення): пошук раціональних способів розв'язання проблеми, оригінальність (прояв індивідуальності, нестандартності, подолання шаблонності), здатність прогнозувати результат, прагнення узагальнювати відповідні знання й уміння в процесі діяльності, вибір найбільш прийнятного рішення з різноманітних альтернатив та вміння аргументувати його правильність [4, с. 113–121].

Андреа та М. Константінідіс виокремлюють такі особливості формування творчої активності студентів у процесі викладання іноземної мови:

1. Fluency (розуміти інформацію в момент її сприйняття, швидко генерувати багато ідей).

2. Flexibility (когнітивна пізнавальна гнучкість, що означає генерувати різні ідеї та дивитися на речі з різних точок зору).

3. Elaboration (проектування, використання наявних знань та їх подальший розвиток з метою розширити й доповнити наявні).

4. Originality (оригінальність, придумувати абсолютно нові ідеї).

Всі перераховані функції застосовні як до викладачів, так і до студентів. Однак, процес розвитку творчого потенціалу студентів вимагає обов'язкової участі викладачів через діяльність, яку вони здійснюють. Викладач повинен направляти студентів, сприяти розвитку їх творчих умінь на кожному занятті. Тільки у процесі цілеспрямованої наполегливої роботи вдасться сформувати певні якості й домогтися зацікавленості на заняттях.

Креативність викладача іноземної мови залежить від його здатності аналізувати, оцінювати ситуації та виявляти нові способи реагування на них. Це в свою чергу залежить від ряду різних здібностей та рівня мислення особистості. Творчу спрямованість діяльності педагога зумовлює особливий стиль його мислення, яке пов'язане насамперед із новизною та значущістю результатів діяльності, ініціюючи різноманітний синтез пізнавальної, емоційної, вольової та мотиваційної сфер особистості викладача. Ключову роль відіграє розвинена потреба у творчій діяльності, яка реалізується у специфічних здібностях та їх прояві. Розвинений інтелект дає можливість викладачеві розуміти не конкретні одиничні педагогічні факти та явища, а педагогічні ідеї, теорії навчання й виховання студентів. Відмінними якостями інтелектуальної компетентності викладача є рефлексивність, гуманізм, чітке розуміння засобів, які необхідні для професійного вдосконалення та формування особистості студента.

Вимоги сучасного суспільства та часу до рівня володіння майбутніми фахівцями іноземною мовою постійно зростають та ставлять питання про доцільний та обґрунтований вибір того чи іншого методу навчання, їх заміну залежно від умов певної навчальної ситуації, цілей та етапу навчання іноземній мові. Результативність кожної методики навчання насамперед залежить від особистості викладача іноземної мови, його досвіду та творчих умінь. Саме викладач забезпечує умови для активного застосування стійких мовлених кліше з метою мотивації студентів спілкуватися іноземною мовою, не боятися робити помилки, не відчувати мовних перешкод та успішно долати мовленнєві бар'єри, тому особистість викладача, його високий професіоналізм у своєму предметі, позитивний психологічний мікроклімат на заняттях та негайна готовність допомогти студентам розглядається як основний аспект оцінки якості викладання іноземної мови. Викладачеві слід не тільки об'єднувати в собі артистизм і ораторське мистецтво, але й формувати навички синтезу та аналізу, мати гарне почуття гумору, дар переконувати та вести за собою, володіти основами психолінгвістики та лінгводидактики. Емоційно забарвлені, грамотно організовані, насичені різноманітним мовним матеріалом практичні заняття допоможуть успішно сформувати творчий потенціал студента.

На основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури можна виокремити наступні дидактичні принципи, які необхідно брати до уваги в процесі формування творчої активності студентів:

1. Принцип свідомості й творчої активності, який передбачає узгодженість викладання та навчання, доводить потребу ініціювання активності у пізнавальній діяльності з метою її свідомого засвоєння. Пізнавальна

активність студентів є насамперед їх свідомим ставленням до вивчення іноземної мови, відповідною мотивацією. Вона безпосередньо пов’язана як із грамотно підібраним навчальним матеріалом, так і з емоційним до неї ставленням, обумовлюється формуванням потреби в пізнавальній діяльності, яка активізує вольові процеси, націлені на отримання навчальної інформації, та виражається у відповідній активності в процесі вивчення понять іноземної мови.

2. Принцип наочності полягає у формуванні чіткого, образного поняття про предмети і явища, що вивчаються. Наочність спрощує процес семантизації мовленого матеріалу, дає можливість успішно використовувати іноземну мову як засіб комунікації. Різноманітні види наочності впливають на емоційну сферу студентів, активізуючи вольові процеси, мобілізуючи функціональні резерви студентів, загострюючи їхню пам’ять. Наприклад, у процесі вивчення граматичної теми застосування вербальної наочності (плакати, ілюстрації, схеми) сприяє реалізації принципу свідомості.

3. Принцип систематичності та послідовності полягає у презентації навчальної інформації на основі її внутрішньої логіки, наступності, діалектичного взаємозв’язку попереднього й наступного матеріалу, розвитку вмінь та навичок за певною системою.

4. Принцип диференційованого підходу у навчанні іноземній мові дає можливість створити умови для забезпечення базового рівня знань для усіх студентів, здійснювати роботу з групами студентів на декількох рівнях засвоєння, брати до уваги індивідуальні характеристики навчальної діяльності студентів, реалізовувати роботу в групах по засвоєнню іншомовних понять.

5. Принцип комунікативної основи навчання передбачає організацію на заняттях відповідних умов з метою задоволення потреби студентів у комунікації та формування комунікативних здібностей.

Необхідно зауважити, що вищезгадані принципи на практиці виступають у тісній взаємодії, доповнюють та підсилюють один одного. Процес успішного формування творчої активності студентів на заняттях з іноземної мови можливий тільки при сукупній дії цих дидактичних аспектів.

Ґрунтуючись на згаданих дидактичних принципах та беручи до уваги дослідження практичної спрямованості роботи, можна дійти висновку, що найбільш характерними для формування творчої активності студентів у процесі навчання іноземній мові у вищій школі є такі форми та методи активізації навчального процесу:

1) ігрові методи, які включають ділові ігри, можливості яких істотно зростають при застосуванні сучасних комп’ютерних технологій. Творчі здібності особистості проявляються особливо повно та наочно у спонтанних та нетипових ситуаціях, які за своїм характером є проблемними, містять у собі можливість і обов’язковість цілепокладання та цілевиконання, що є дидактичною умовою розвитку пізнавальної активної особистості. У ділових іграх зображуються характеристики, труднощі, ключові проблеми та динаміка майбутньої професійної діяльності. Емоційно-важливі фрагменти ігрової комунікації, нестандартні рішення, компоненти раціонального аналізу мають можливість стати певними сигналами для запам’ятовування й застосування на практиці отриманої іншомовної інформації у подальшій професійній діяльності. Грамотно організована ділова гра має високий навчальний ефект, оскільки виявляє закономірності професійної діяльності та засвоєння студентами теоретичного матеріалу;

2) дискусійні методи не тільки підвищують мотивацію й включеність студентів у пізнавальний процес, але й активізують розумові процеси, сприяють розвитку та формуванню навичок самостійно міркувати, аргументувати свою точку зору та навчають аналізувати й розглядати думки інших;

3) метод вправ полягає у тому, що студенти тренуються у використанні засвоєного іншомовного матеріалу на практиці та шляхом постійно повторюваних дій поглиблюють знання з іноземної мови, формують відповідні вміння й навички, розвивають своє мислення і творчі здібності.

Висновки. Демократизація та гуманізація педагогічного процесу у вищому навчальному закладі висувають нові вимоги до діяльності викладача та студентів. Вони полягають у розкритті морального, культурного та творчого потенціалу як особистості студента, так і особистості викладача, у зміні їх відносин на основі співпраці за активної позиції студента. Педагогічний процес повинен бути спрямований на розвиток креативних якостей особистості кожного студента, на створення максимально сприятливих умов для прояву його здібностей та інтересів. Тому автори розглянули творчу діяльність студента не тільки як засіб опанування знаннями, але і як найважливіше джерело інтелектуального та творчого розвитку студентів.

Вивчення та узагальнення психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду приводять до висновку, що шлях постійного вдосконалення змісту освіти призводить до подолання пасивної позиції студентів й обумовлює розвиток їхніх творчих здібностей, результатом чого виступає виявлення прихованих можливостей, умінь вирішувати специфічні завдання та проявляти креативний підхід до їх вирішення, прагнення до процесу безперервної самоосвіти, досить високий рівень адаптивності, академічну мобільність та інше.

Однією з ключових умов для успішного формування творчої активності студентів є особливий підхід до передачі знань з боку викладача. Викладач, метою якого є підготовка успішних фахівців, зобов’язаний працювати в оновлених педагогічних ситуаціях, коли його функції передбачають здійснення науково-дослідної роботи зі студентами, вимагають засвоєння інноваційних, проектувальних, комунікаційних видів діяльності. За такої ситуації викладачеві доцільно застосовувати методи роботи у професійних ролях, що сприяють формуванню творчої активності у процесі підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців.

Використана література:

1. Астахова В. И. Студент XXI века: его сущностные черты и характерные особенности / В. И. Астахова. Alma Mater. 2010. № 8. С .60–63.
2. Иващенко Г. А. Организация нетрадиционных форм проведения занятий в соответствии с индивидуальными особенностями студента как способ повышения творческих спосібностей / Г. А. Иващенко, А. П. Шкуратов. Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin), 2014. Вып. 6 (147). С. 14–17.
3. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека / В. Т. Кудрявцев. Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 113–121.
4. Мелхорн Г. Творческое мышление и творческая деятельность студента / Г. Мелхорн, К. Г. Мелхорн. Современная высшая школа. 1982. № 3. С. 34–37.
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович. Минск : Просвещение, 1991. 287 с.
6. Тлегенова Т. Е. Студент как субъект формирования опыта творческой деятельности // Молодой ученый. 2011. № 8. Т. 2. 140 с.
7. Maley Alan 1997. Creativity with a small ‘c’. In Clyde Coreil (ed.) The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching, 4. Retrieved on 15 April 2013 from http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html.
8. Andrea (2012). Creativity in ELT. Retrieved January, 23, 2016, from http://worldteacher andrea.blogspot.com/2012/07/creativity-in-elt.html.
9. Constantinides M. (2010). The Art of Being Creative. Retrieved January, 23, 2016, from http://marisacinstantantinides.edublog.org/2010/04/13/the-art-of-being-creative/#.VqMzeBpunIU.

References:

1. Astakhova V. I. (2010). Student XXI veka: ego sushchnostnyye cherty i kharakternyye osobennost [21st Century Student: Its Essential Features and Characteristics]. Alma Mater [in Russian].
2. Ivashchenko G. A. & Shkuratov A. P. Organizatsiya netraditsionnykh form provedeniya zanyatiy v sootvetstvii s individualnymi osobennostyami studenta kak sposob povysheniya tvorcheskikh sposobnostey [Organization of non-traditional forms of conducting classes in accordance with the individual characteristics of the student as a way to increase creative abilities]. Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta (TSPU Bulletin) [in Russian].
3. Kudryavtsev V. T. (1990) Tvorcheskaya priroda psikhiki cheloveka [Creative nature of the human psyche]. Voprosy psikhologii [in Russian].
4. Melkhorn G. & Melkhorn K. G. (1982) Tvorcheskoye myshleniye i tvorcheskaya deyatelnost studenta [Creative thinking and creative activity of a student]. Sovremennaya vysshaya shkola [in Russian].
5. Rogova G. V. & Rabinovich F. M. (1991) Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole [Methods of teaching foreign languages in high school]. Minsk : Prosveshcheniye [in Russian].
6. Tlegenova T. E., (2011). Student kak subyekt formirovaniya opyta tvorcheskoy deyatelnosti [Student as a subject of the formation of the experience of creative activity]. Molodoy uchenyy [in Russian].
7. Maley Alan (1997). Creativity with a small ‘c’. In Clyde Coreil (ed.) The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching, 4. Retrieved on 15 April 2013 from http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html.
8. Andrea (2012). Creativity in ELT. Retrieved January, 23, 2016, from http://worldteacher andrea.blogspot.com/2012/07/creativity-in-elt.html/
9. Constantinides M. (2010). The Art of Being Creative. Retrieved January, 23, 2016 from http://marisacinstantantinides.edublog.org/2010/04/13/the-art-of-being-creative/#.VqMzeBpunIU.

Denysenko I. I., Tarasiuk A. M. Development of the students’ creative activity by means of foreign language in high school

Based on the analysis of psychological and educational literature, the article attempted to reveal essence of the concept «creative activity» in the context of modern university education, it is emphasized that creative intellect of students makes foreign language acquisition easier, quicker and more successful, helping them to cope with an entirely new life experience. Interactive, communication based exercises, functional-situational based methods play a role in emphasizing functional and situational using of a foreign language and applying such activities as role-play exercises, simulations requiring students in higher education to use fully their imagination and creative thinking. The development of students’ creative capacities focuses on analytical (consistency, mobility, selectivity, quick thinking), creative (effective means of solving the problem, originality), emotional (density of images, emotional evaluation of events, facts, phenomena) components of creative thinking.

The author underlines factors in the development of students’ creative activity in the process of teaching a foreign language, defines educational principle and operating environment for teachers, that should be taken into account in the creative activity development (concept of consciousness, creative activity, visibility, regularity and consistency, differentiated approach, communicative learning). The author indicates that such forms and methods of strengthening training actions as play-based methodology, discussion methods and drills techniques are especially the case for students’ creative activity development during foreign language learning in high school.

It concluded that the special approach to knowledge transfers from the teacher is a key condition for successful development of students’ creative activity. A teacher aimed at training highly skilled specialists, has to work in the updated educational situations, when his\her functions included organization of students’ research work, required application of innovative, project, communicative kinds of activity. In this context, it is considered necessary for a teacher to follow the working methods of professional roles, which contribute to the formation of students’ creative activity, educational process should aim at developing creative abilities of every student, establishing of the most favorable conditions for realization of his or her abilities and interests.

Key words: *creative activity, foreign language, higher educational establishment, creative thinking, didactic principles, communicative teaching methods.*

УДК 377.005(072)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.24

Денисова А. В.

МОНІТОРИНГ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі забезпечення якості підвищення кваліфікації фахівців, досягнення конкурентних переваг та завоювання стійких позицій на ринку освітніх послуг. Визначено, що пріоритетними напрямами діяльності закладів післядипломної освіти є формування їхнього позитивного іміджу, здатність задовольняти попит і очікування замовників освітніх послуг.

Проведено аналіз джерельної бази дослідження щодо компонентів системи моніторингу задоволеності освітніми послугами об’єктів, суб’єктів моніторингу, комплексу моніторингових показників. Обґрунтовано доцільність методичного супроводу моніторингу й оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг у процесі підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О.

З’ясовано, що означений напрям досліджень сприяє формуванню ефективної інформаційної системи, яка дозволяє вчасно виявляти й відстежувати проблеми в освітньому процесі, оперативно реагувати на потреби та запити ключових стейкхолдерів, підтримувати прийняття обґрунтованих управлінських рішень та прогнозування їх подальших наслідків.

Проведене анкетне опитування мало на меті з’ясувати очікування замовників (споживачів) та визначити рівень якості надання освітніх послуг на курсах підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О. Методологія дослідження була адаптована до оцінки задоволеності якістю організації та проведення курсів, змісту освітньо-професійної програми, системи взаємовідносин «викладач-слухач» у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти.

Отримані під час дослідження анкетні дані проаналізовано на основі узагальнення пропозицій слухачів курсів підвищення кваліфікації та обласних НМЦ ПТО, сформульовано рекомендації щодо якості підвищення кваліфікації фахівців. Обґрунтовано доцільність інтеграції процедури оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг до складників системи моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О.

Ключові слова: *освітні послуги, підвищення кваліфікації, моніторинг, професійна освіта, маркетингові дослідження у системі освіти, ринок освітніх послуг.*

Система освіти є складником соціально-управлінського сектору сфери послуг. В сучасних умовах надання освітніх послуг закладами освіти повинно розглядатися крізь призму забезпечення конкурентоспроможності та завоювання стійких позицій на ринку праці, а здатність задовольняти попит і очікування споживачів – як одна з основних характеристик діяльності закладу освіти.

Відповідно до Постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [3], педагогічним і науково-педагогічним працівникам представлено можливість з урахуванням результатів самооцінки компетентностей і професійних потреб, змісту власної викладацької діяльності та/або посадових обов’язків самостійно обирати конкретні форми, види, напрями та суб’єктів надання освітніх послуг: заклади освіти, наукові установи, інших юридичних чи фізичних осіб.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів післядипломної освіти є формування позитивного іміджу, забезпечення високої якості підвищення кваліфікації фахівців та досягнення конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Особливої уваги набуває маркетинговий напрям науково-методичного супроводу професіогенезу педагогічних працівників, який, як зазначає В. Сидоренко [12], передбачає систематичне вивчення і задоволення освітніх запитів, потреб педагогічних працівників щодо якості надання освітніх послуг у системі післядипломної освіти, результативності міжкурсового періоду, дієвості науково-методичного забезпечення професіогенезу педагогічних працівників. Відтак, актуальною потребою сьогодення є максимальне включення споживачів освітніх послуг та інших зацікавлених осіб в оцінку діяльності системи освіти, аналіз рівня задоволеності їхніх запитів та потреб.

Дієвим інструментом системи забезпечення якості освіти є моніторинг, головною метою якого, за визначенням Г. Єльнікової [5], є спрямування розвитку освітньої системи на бажаний результат. Отже, моніторинг думки споживачів освітніх послуг сприяє формуванню ефективної інформаційної системи, яка дозволяє вчасно виявляти й відстежувати проблеми в освітньому процесі, оперативно реагувати на потреби та запити ключових стейкхолдерів, підтримувати прийняття обґрунтованих управлінських рішень та прогнозування їх подальших наслідків.

Теоретико-методологічні й практичні аспекти проведення маркетингових досліджень у системі освіти, зокрема аналіз стану, кон’юнктури ринку освітніх послуг, вивчення впливу на споживчий попит, створення маркетингових служб на всіх рівнях управлінської діяльності знаходиться у полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Різні аспекти маркетингу у системі післядипломної освіти досліджували О. Бондарчук, М. Віднічук, В. Олійник, Н. Пєнцова, В. Сидоренко, Л. Сергеєва, Т. Сорочан та інші. У роботах З. Рябової представлено цикл маркетингового управління закладом освіти, акцентовано увагу на інструментах маркетингових досліджень. Теоретичні засади освітнього маркетингу в контексті управління розвитком ЗП(ПТ)

О та практичні аспекти розвитку маркетингової компетентності керівників ЗП(ПТ)О досліджували В. Свистун, Л. Петренко, Н. Проценко. Однак, не повною мірою розв'язано проблеми науково-методичного супроводу моніторингу й оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг у процесі підвищення кваліфікації фахівців професійної (професійно-технічної) освіти.

Мета статті – розроблення й ґрунтовний опис критеріїв і показників моніторингу освітніх послуг при підвищенні кваліфікації фахівців професійної (професійно-технічної) освіти.

У широкому сенсі «задоволеність замовника (споживача, клієнта)» розглядається як сприйняття ступеня виконання його очікувань [4, с. 2]. «Задоволеність» є суб'єктивною характеристикою, що визначається як:

1) відчуття задоволення, що виникає у споживача, який зіставляє попередні очікування й реальні якості придбаного продукту;

2) результативне відображення у свідомості споживачів (необов'язково правильне) дійсних переваг та недоліків компаній, товарів чи послуг [2];

3) міра збігу характеристик (властивостей) товару, що суб'єктивно сприймаються клієнтом, із очікуваннями, пов'язаними з цим товаром [6].

Національним стандартом України ДСТУ ISO 10004:2013 «Задоволеність замовників. Настанови щодо моніторингу та оцінювання» [4, с. 2] визначено, що одним з основних складників успіху організації є задоволеність замовників організацією та її продукцією. Враховуючи мінливість задоволеності замовників, установи та підприємства мають застосовувати процеси моніторингу та оцінювання замовників на постійній основі.

Критерії оцінки рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг у системі післядипломної освіти, зокрема в процесі підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О, нормативно не визначені. З цієї причини в освітніх установах при організації систем моніторингу якості освіти запроваджуються власні методичні підходи до оцінювання задоволеності споживачів, які дозволяють ураховувати потреби та запити ключових стейкхолдерів, спрямовувати управлінські рішення на покращення результатів освітньої діяльності, навчально-методичного, матеріально-технічного, нормативно-правового, кадрового забезпечення освітнього процесу.

На думку І. Аннєнкової, Д. Аннєнкова [1], система моніторингу задоволеності освітніми послугами включає мету, об'єкти, суб'єкти моніторингу, комплекс моніторингових показників, методи й процедури моніторингових досліджень. Об'єктами моніторингу задоволеності освітніми послугами виступають внутрішні та зовнішні споживачі (роботодавці, держава й суспільство в цілому), суб'єктами – фахівці центру моніторингу, методисти деканатів, куратори академічних груп, викладачі тощо.

Автор дотримується погляду професора О. Комарова [8], що система моніторингу задоволеності споживачів – це постійне відстеження стану задоволеності споживачів освітніх послуг, порівняння отриманих результатів з їхніми вимогами й очікуваннями, виявлення необхідних змін; розробка й прийняття відповідних управлінських рішень адміністрацією ЗВО.

Аналіз джерельної бази дослідження обґрунтовує необхідність застосування системного підходу до моніторингу та оцінювання задоволеності замовників освітніх послуг та ключових стейкхолдерів. Для збору первинної інформації при моніторингових дослідженнях було використано низку методів, зокрема експертне опитування, інтерв'ю, анкетування, тестування, спостереження; аналіз документів, оцінні засоби рівня досягнення результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації тощо.

Серед методів соціологічного дослідження найуживанішим є метод анкетування, який характеризується економічністю, надійністю об'єктивністю, можливістю отримання якісної персоніфікованої інформації для аналізу. Процедура анкетування відбувається відповідно алгоритму, який містить певну послідовність дій:

- визначення цілей опитування та інформаційних потреб;
- розроблення відповідної програми й обґрунтування інструментарію дослідження, зокрема критеріїв і показників (індикаторів) якостей, які досліджуються, видів шкал;
- визначення способів анкетування, формування репрезентативної вибірки;
- складання орієнтовного переліку запитань, формування анкети та її попередня апробація та корегування;
- опитування;
- обробка, узагальнення інформації, аналіз результатів анкетування, формулювання висновків;
- побудова прогнозів та рекомендацій, інтерпретація отриманих даних.

Дослідниця О. Лабурцева [9, с. 72], характеризуючи «задоволеність споживача» як категорію, яка не може бути виміряна й оцінена безпосередньо, а лише на підставі узагальнення суб'єктивних оцінок споживачів, отриманих під час анкетних опитувань, підкреслює, що результати можуть бути неточними й породжувати ризики при їх використанні як в силу суб'єктивності думок респондентів, так і внаслідок помилки репрезентативності вибірки. Тому якість планових управлінських заходів може бути суттєво підвищена шляхом урахування відповідних ризиків при формуванні рекомендацій.

У межах внутрішнього моніторингу якості на базі Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) щорічно (з 2015 р. і по теперішній час) проводяться репрезентативні моніторингові дослідження й оцінювання рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг підвищення кваліфікації

фахівців у галузі П(ПТ)О, які спрямовуються на отримання даних про кількісно-якісні показники задоволеності різних категорій слухачів та аналіз їхньої динаміки. Моніторингові дослідження організовуються відповідно до річних планів, якими визначаються види, етапи проведення моніторингових досліджень, зміст заходів, терміни виконання, безпосередні виконавці та відповідальні особи.

В умовах інформатизації освіти та розвитку цифрових технологій особливого поширення набувають онлайн-анкетування, яким притаманні низька вартість, ефективність і контрольованість процесу анкетування, мінімальний вплив інтерв’юера на респондента, зручність розповсюдження, забезпечення швидкого доступу до анкет. Дотримуючись принципів добровільності та анонімності, опитування здебільшого проводяться із застосуванням Google Forms, а відповіді, отримані в паперовому вигляді, переводяться в електронну форму й систематизуються у цілісну базу даних.

Запроваджена для дослідження означених питань анкета мала на меті з’ясувати очікування замовників (споживачів) та визначити рівень якості надання освітніх послуг на курсах підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О. Анкета складається із вступної, основної (змістової), демографічної частин. Основна частина структурована за групами оцінки задоволеності якістю організації та проведення курсів, змісту програми підвищення кваліфікації, системи взаємовідносин. Так, перший розділ анкети стосується організації освітнього процесу, а оцінюванню слухачами підлягають показники:

– інтенсивності (напруженості) освітнього процесу, його спрямування на забезпечення сприятливих умов, оптимальності розкладу занять, зокрема структурному та логічному забезпеченню виконання навчальних планів, врахуванню об’єктивних обмежень при проведенні занять на базі замовників освітніх послуг;

– наявності дидактичних матеріалів, характеристикою їхньої інформативності, доцільності, можливості індивідуалізувати, диференціювати та інтенсифікувати процес навчання;

– умов дотримання індивідуальної освітньої траєкторії, яка відповідно до Закону України «Про освіту» [12] розглядається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти та може бути реалізована в закладі освіти через індивідуальний навчальний план;

– застосування нових інноваційних методів навчання задля інтеграції різних видів діяльності слухачів;

– тьюторським супроводом та координацією куратором-тьютором процесу навчання групи та окремих слухачів тощо.

Другий розділ анкети присвячений оцінці змісту програми курсової підготовки, отриманню нових знань, розвитку ключових компетентностей на курсах підвищення кваліфікації.

Автор наводить декілька прикладів програмних результатів навчання, що розкривають нормативний зміст підвищення кваліфікації фахівців закладів професійної (професійно-технічної) освіти відповідних освітньо-професійних програм [10], серед них – здатність організовувати професійну діяльність на засадах людиноцентризму, впровадження інноваційних освітніх технологій в освітній процес сучасного закладу професійної (професійно-технічної) освіти, здійснення якісного проектування та планування організації професійно-теоретичної підготовки на підставі знань щодо теоретичних засад та методики професійного навчання, створення психолого-педагогічних умов попередження й подолання конфліктів та професійного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, формування в учнів почуття громадянської та професійної відповідальності, загальної культури, етики та поведінки, використання інноваційних технологій виробництва при навчанні професії, розвиток (саморозвиток) та вдосконалення професійно важливих якостей особистості тощо.

Підґрунтям розроблення показників оцінки системи міжособистісних взаємин «викладач-слухач», схарактеризованих у третьому розділі анкети, слугує аксіологічний контекст сучасної філософії освіти в Україні. Так, дослідниця педагогічної аксіології Т. Калюжна вбачає, що професійне формування / розвиток вчителя як індивіда, особистості і суб’єкта педагогічної діяльності може (і повинен!) розглядатися перш за все не в процесуально-діяльнісному, а в особистісно-розвиваючому аспекті [7]. Отже, показники оцінки системи міжособистісних взаємин спрямовано на визначення рівня психологічної комфортності, створення сприятливого клімату в групі й можливостей неформального спілкування, забезпечення партнерського стилю взаємин між викладачами та слухачами, суб’єкт- суб’єктну діяльність викладачів і слухачів на планування та корекцію процесу навчання, максимальну реалізацію програмних результатів навчання.

У межах проведеного дослідження протягом 2018 р. узагальнено відповіді, надані 1 580 респондентами, із них – 902 слухачів заочної форми навчання, 678 – очно-дистанційної. Анкетування проведено в групах майстрів виробничого навчання і викладачів професійно-теоретичної підготовки ЗП(ПТ)О. Переважна більшість опитаних (89,94 %) вважає, що їхня фахова компетентність після закінчення курсів суттєво підвищилась, 9,17 % обрали варіант «підвищилась несуттєво», 0,89 % вважає, що залишилась без змін. З отриманими результатами також корелюють результати діагностики загального рівня досягнення результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації слухачів. Автор зазначає, що 96,92 % опитаних планують використовувати отримані знання у своїй подальшій професійній діяльності.

Так, найпродуктивнішими слухачі КПК вважають такі: 1 місце – обмін досвідом роботи, зокрема семінари-практикуми, науково-практичні конференції (78,4 %), 2 місце – практичні заняття 73,7 % (в тому числі тренінги – 55,8 %), 3 місце – лекційні заняття (60,4 %). Водночас слухачі зазначають певні недоліки у змісті курсів підвищення кваліфікації, серед яких 26,3 % акцентують, що значна частина інформації є знайомою,

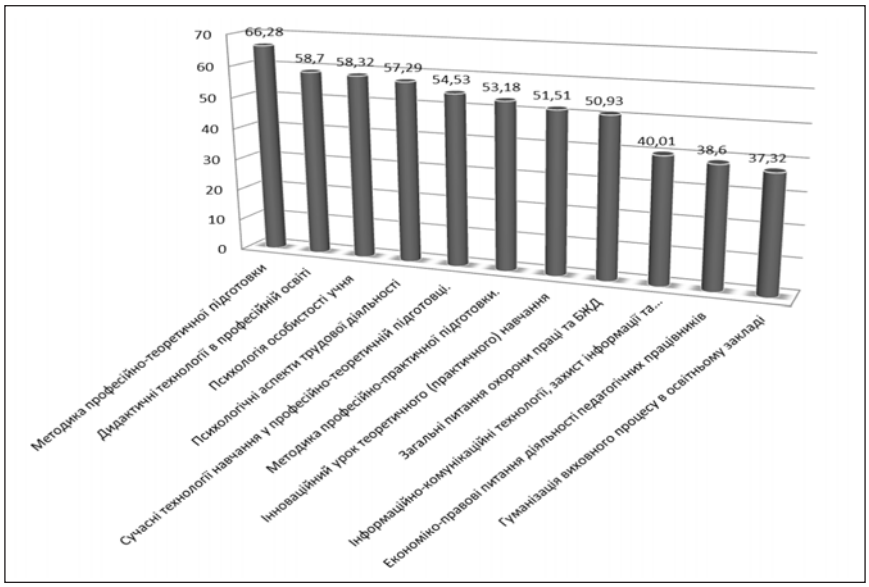


Рис. 1. Самооцінка розвитку ключових компетентностей слухачами курсів підвищення кваліфікації

37,1 % говорять про велику кількість теорії порівняно з практикою. Задля забезпечення гнучкості й відкритості, реалізації диференціації та професійного спрямування освітнього процесу анкетою передбачено відкриті запитання щодо визначення тематики курсів, актуальної для подальшого підвищення професійної компетентності. Інтенсивність (напруженість) освітнього процесу в цілому вважають оптимальною 82,6 % опитаних, дуже високою – 16,9 %, а недостатньо інтенсивною – 0,52 %.

Самооцінку слухачами розвитку ключових компетентностей на курсах підвищення кваліфікації під час опанування змістових модулів освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації (у відсотковому співвідношенні) представлено на рис. 1. Аналіз отриманих даних показників кластеру системи міжособистісних відносин «викладач-слухач» свідчить про позитивну оцінку задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг роботою викладацького складу на курсах підвищення кваліфікації, що також підтверджується висловленням схвальних відгуків щодо конкретних викладачів (18,6 % слухачів).

Висновки. У межах визначення практичної значимості дослідження й узагальнення пропозицій слухачів курсів підвищення кваліфікації та обласних НМЦ ПТО автором сформовано рекомендації щодо якості підвищення кваліфікації фахівців: по-перше, підвищення уваги до питань новітніх виробничих технологій за групами професій і педагогічними технологіями; по-друге, розгляд інноваційний технологій, зокрема використання виробничих інновацій на уроках професійно-практичної та професійно-теоретичної підготовки, упровадження в освітній процес елементів сучасних освітніх технологій; урізноманітнення форм і методів навчання, розроблення сучасних уроків різних типів із наступним аналізом (відео-уроків, відео практичних тренінгів з учнями), а також проведення семінарів і тренінгів із залученням міжнародних експертів у галузі П(ПТ)О з метою ознайомлення з іншими моделями організації освітнього процесу та підготовки кваліфікованих робітників тощо.

Як напрям подальших наукових розвідок автор вбачає маркетинговий науково-методичний супровід міжкурсового періоду підвищення кваліфікації, дослідження динаміки загального рівня задоволеності замовників (споживачів) освітніх послуг та його складників, визначення напрямів формування споживчої лояльності й показників ступеня прихильності клієнтів.

Використана література:

1. Аннєнкова І. П. Аннєнков Д. Ю. Система моніторингу задоволеності освітніми послугами у ВНЗ. Інноваційний потенціал української науки XXI сторіччя : зб. доп. учасників XI Всеукр. наук.-практ. конф., 26 квітня–4 травня 2011 р. Запоріжжя : Видавництво ПГА, 2011. С. 3–5.
2. Бутенко Н. В. Маркетинг : підручник. К. : Атіка, 2006. 300 с.
3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF.
4. ДСТУ ISO 10004:2013. Задоволеність замовників. Настанови щодо моніторингу та оцінювання. [Чинний від 2013-11-29]. Київ, 2014. 24 с.
5. Єльникова Г. В. Методичні рекомендації щодо використання критеріїв оцінювання результатів діяльності професійно-технічних навчальних закладів та результатів підготовки кваліфікованих робітників. К. : ІПТО НАПН України, 2015. 64 с.
6. Задоволення споживача. Вікіпедія : веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Задоволення_споживача.
7. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
8. Комаров О. Е. Мониторинг удовлетворенности потребителей в системе управления высшим учебным заведением. *Экономика и управление народным хозяйством*. 2017. № 1.
9. Лабурцева О. І. Інструменти оцінювання задоволеності споживачів. *ВІСНИК КНТЕУ*. 2018. № 5.
10. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної (професійно-технічної) освіти / за ред. О. П. Ситнікова. Біла Церква : БІНПО, 2017. 41 с.
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. ст. 380.
12. Сидоренко В. В. Науково-методичний супровід професіогенезу педагогічних працівників: інноваційні напрями, функції, акметехнології. *Післядипломна освіта в Україні.* 2016. № 2.

References:

1. Annyenkova I. P. & Annyenkov D. Yu. (2011). Systema monitoryngu zadovolenosti osvitnimy poslugamy u VNZ [Monitoring system of satisfaction with educational services in universities]. Proceedings of the *XI Vseukr. nauk.-prakt. Konf. «Innovacijnyj potencial ukrayinskoyi nauky XXI storichchya» – XI All-Ukrainian scientific-practical conference «Innovative potential of Ukrainian science – XXI century».* Zaporizhzhya : Vydavnycztvo PGA [in Ukrainian].
2. Butenko N. V. (2006). *Marketyng [Marketing].* Kyiv : Atika [in Ukrainian].
3. Postanova KMU «Deyaki pytannya pidvyshhennya kvalifikaciyi pedagogichnyx i naukovo-pedagogichnyx pracivnykiv»: [Resolution of the CMU «Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers»]. *zakon. rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF.
4. Zadovolenist zamovnykiv. Nastanovy shhodo monitoryngu ta ocinyuvannya. [Customer satisfaction. Monitoring and evaluation guidelines] (2014). *DSTU ISO 10004 from 29 November 2013*. Kyiv, Derzhspozhyvstandart Ukraine [in Ukrainian].
5. Yelnykova G. V. (2015). *Metodychni rekomendaciyi shhodo vykorystannya kryteriyiv ocinyuvannya rezultativ diyalnosti profesijno-texnichnyx navchalnyx zakladiv ta rezultativ pidgotovky kvalifikovanyx robitnykiv*. [*Guidelines on the use of criteria for evaluating the performance of vocational schools and the results of training skilled workers*]. Kyiv : IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Sait Wikipedia: «Zadovolennya spozhyvacha». Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Zadovolennya_spozhyvacha.
7. Kalyuzhna T. G. (2012). *Pedagogichna aksiologiya v umovax modernizaciyi profesijno-pedagogichnoyi osvity [Pedagogical axiology in the conditions of modernization of vocational-pedagogical education].* Kyiv, Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
8. Komarov O. E. (2017), Monitoring udovletvorennosti potrebitelej v sisteme upravleniya vysshim uchebnym zavedeniem [Monitoring customer satisfaction in a higher education institution management system]. *Ekonomika i upravlenie narodnym hozyajstvom – Economics and national economy management, 1* [in Russian].
9. Laburceva O. I. (2018), Instrumenty ocinyuvannya zadovolenosti spozhyvachiv [Consumer satisfaction assessment tools]. *VISNYK KNTEU – HERALD KNTEU, 5* [in Ukrainian].
10. Sytnikov O. P. (Eds). (2017). Osvitno-profesijna programa pidvyshhennya kvalifikaciyi vykladachiv profesijno-teoretychnoyi pidgotovky zakladiv profesijnoyi (profesijno-texnichnoyi) osvity [Educational-professional program of professional development of teachers of vocational-theoretical training of institutions of vocational (vocational-technical) education]. Bila Tserkva : BINPO [in Ukrainian].
11. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» pryiniatia 05.09.2017 № 2145-VIII [The Law of Ukraine «About education» from 05.09.2017 № 2145-VIII] (2017). Vidomosti Verxovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine. Kyiv : Parlam. vyd-vo [in Ukrainian]. *380, № 38–39* [in Ukrainian].
12. Sydorenko V. V. (2016), Naukovo-metodychnyj suprovid profesiogenezu pedagogichnyx pracivnykiv: innovacijni napryamy, funkciyi, akmetexnologiyi. [Scientific and methodological support of the pedagogical profession's professogenesis: innovative directions, functions, acme-technologies]. *Pislyadyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*. *2* [in Ukrainian].

Denysova A. V. Monitoring of educational services in professional development courses for professionals (vocational-technical) education

The article is devoted to the actual problem of quality assurance of professional development of specialists and the achievement of competitive advantages and gaining sustainable positions in the educational services market. It is determined that the priority areas of activity of postgraduate education institutions are the formation of positive image of the educational institution, the ability to meet the demand and expectations of educational service customers.

An analysis of the source base of the study was carried out regarding the components of the monitoring system of satisfaction with educational services, facilities, subjects of monitoring and the complex of monitoring indicators. The expediency of methodical support of monitoring and evaluation of the level of satisfaction of customers of educational services in the process of professional development of specialists in the field of vocational education is substantiated. It is revealed that the indicated direction of research contributes to the formation of an effective information system, which allows timely to identify and track problems in the educational process, promptly to respond to the needs and requests of key stakeholders, to support making sound management decisions and predicting their future consequences.

The questionnaire was designed in a way to clarify customer expectations and to determine the level of quality of the provision of education services in professional development courses for specialists of vocational education. The methodology of the research was adapted to the assessment of satisfaction with the quality of the organization and conduct of courses, the content of the educational and professional program and the system of relations «teacher-listener» in Bilotserkivsky Institute of Continuous Professional Education.

The questionnaire data obtained during the research are analyzed on the basis of generalization of the offers of the listeners of professional development courses and regional Training and Methodological centers of vocational education, the recommendations as for the quality of professional development of specialists are formulated. The expediency of integration of procedure of estimation of level of satisfaction of customers of educational services into the components of the system of monitoring the quality of professional development of specialists in the field of vocational education is substantiated.

Key words: *educational services, professional development, monitoring, vocational education, marketing research in the educational system, educational services market.*

УДК 378.12
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.25

Єсіпова О. О.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Проаналізовано технологію створення інтелект-карт, що дозволяє обробляти, логічно представляти, презентувати, візуалізувати навчальну інформацію. Проведене опитування серед майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю показало, що сучасний студент прагне, окрім предметних знань, отримати метапредметні, серед яких – робота з навчальною інформацією, а саме структурування, обробка, презентація інформації тощо. На основі аналізу технологій, які б дозволяли працювати з навчальною інформацією, визначено, що однією з технологій, яка дозволяє сформувати зазначені метапредметні вміння, є створення інтелект-карт.

Проаналізовано додатки для побудови інтелект-карт за наступними показниками: вартість, мова, платформа, сервіси, з якими є інтеграція, можливість роботи в offline-режимі, логічне представлення навчальної інформації, графічне забарвлення, візуалізація навчальної інформації, можливість використовувати гіперпосилання між асоціаціями, нанесення стрілок між концептами інтелект-карт, можливість роботи над картою декількома людьми одночасно.

На основі аналізу показників інструментів визначено, що за вище наведеними критеріями найкращими додатками для створення інтелект-карт є Coggle та Mindomo Basic. Емпіричне дослідження впровадження зазначеної технології в навчальний процес майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю показало, що 93% студентів задоволені використанням зазначеної технології та виділяють наступні переваги її застосування: наочність навчального матеріалу, легкість його сприйняття та краще запам'ятовування, активний режим заняття, мотивація до вивчення навчального матеріалу. Він краще опрацьовується, формує аналітичні, логічні, метакогнітивні здібності.

В подальшому планується провести дослідження з використанням технології створення інтелект-карт у процесі планування навчальної діяльності майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного профілю.

Ключові слова: *інженери-педагоги, комп'ютерний профіль, інтелект-карти, технологія, опитування, емпіричне дослідження.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інноваційними процесами як у сферах промисловості, так і в сфері освіти. На сьогоднішній день постав новий виклик на підготовку інноваційного фахівця, здатного критично мислити, швидко адаптуватися до викликів сьогодення, вміти швидко знаходити та опрацьовувати значні масиви інформації. Метою навчання стає научити вчитися, сприймати та використовувати інформацію. У зв'язку з цим актуальним є питання розробки та впровадження нових освітніх технологій, що відповідають вимогам сьогодення. Однією з таких є створення інтелект-карт, які дозволяють обробляти, логічно представляти, презентувати, візуалізувати навчальну інформацію.

Представлення інформації у вигляді логічних схем, опорних конспектів досліджували П. Гальперина, Н. Тализіна, Н. Маргуліс, В. Шаталов та інші Застосування технології створення інтелект-карт у навчальному процесі вивчали О. Абраменко, О. Бершадська, С. Ефендієва, І. Ісаєв, Н. Ковальчук, І. Коцюба, С. Надха, С. Новікова, Т. Олійник, Т. Терехова та інші. Ефективність використання інтелект-карт для кращого запам'ятовування навчальної інформації досліджують і зарубіжні науковці, серед них P. Farrand, H. Fearzana, E. Hennessy та інші.

Метою статті є дослідження ефективності застосування технології створення інтелект-карт при підготовці майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Поняття «технологія» походить від грецького «techn» – мистецтво, майстерність, «logos» – навчання. Тому можна говорити, що технологія в буквальному сенсі означає педагогічну майстерність [5]. Проаналізувавши різні трактування поняття технології (серед них «засіб», «спосіб», «система», «науковий напрям» тощо), автор взяла за основу визначення, в якому йдеться, що технологію в освіті визначають як використання в навчанні різноманітних дидактичних засобів, та перш за все технічних засобів навчання та комп'ютеру [3].

З метою визначення технологій навчання, які доцільно було б використовувати в навчальній діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, було проведено опитування. Питальник містив як предметні, так і метапредметні вміння, які студенти можуть отримати в процесі вивчення дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти». Результати опитування показали, що студенти віддали перевагу метапредметним вмінням, а саме умінню структурувати навчальну інформацію, опрацьовувати її, вмінню представляти інформацію в логічній послідовності, представляти інформацію графічно, презентувати тощо (рис. 1).

Проведений аналіз технологій, які б дозволили майбутнім інженерам-педагогам трактувати, логічно представляти, візуалізувати навчальний матеріал, є технологією створення інтелект-карт.

У науковій літературі можна зустріти різні варіанти визначення поняття інтелект-карти, серед них «асоціативні карти», «карти думок», «ментальні карти». Під ними розуміють технологію, яка дозволяє структурувати, швидко опрацьовувати, логічно та графічно представляти інформацію. Вперше поняття інтелект-карти з'явилося у 70-х роках минулого століття, його автором став видатний психолог Т. Бьюзен. Він запропонував

Таблиця 1

Порівняння додатків та програм для створення інтелект-карт

Характеристика	ДОДАТКИ									
	XMind	**Freemind**	**MindNode**	**Bubbl.us**	**Coggle**	**Mind Meister**	**Wisemapping**	**Mapul**	**Mind 42**	**Mindo mo Basic**
1. Вартість	безкоштовна і платна версія	безкоштовна	платна	безкоштовна	безкоштовна	платна, є демоверсія	безкоштовна	платна	безкоштовна	безкоштовна і платна версія
2. Мова	англійська, російська	англійська, українська, російська	Японська, англійська, китайська	англійська	англійська	англійська, українська, російська	англійська	англійська	англійська	англійська, українська, російська
3. Платформи	Windows PC, MacOS, Linux	Windows PC, MacOS, Linux	Mac, iOS	Програма працює на flash та не працює на смартфонах	Online, MacOS, iOS, Android	Online, Android, iOS	Online Windows PC, MacOS, Linux	iOS, Android	Online (web)	Online Windows PC, MacOS, iOS, Android
4. Сервіси, з якими є інтеграція	Microsoft, Out-look, Microsoft Word, Power Point, Excel	WikkaWiki, Drupal, MoinMoin	Інтеграція з усіма пристроями Apple	-	-	Google Документы, Google Диск, Microsoft Teams, Hangouts Twitter	-	Microsoft Word, Power Point	-	Dropbo, Google Drive
5. Off-line режим	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+
Функціональні можливості										
1. Логічне пред-ставлення навчаль-ної інформації	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Графічне забарвлення	+	-	+	+	+	+-	+	+	-	+
3. Візуалізація навчальної інформації	+	-	-	_	+	+	+	+	-	+
4. Можливість використовувати гіперпосилання між асоціаціями	+	+	-	_	+	+	-	_	-	+
5. Можливість нанесення стрілок між концептами інтелект-карт	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+
6. Можливість роботи над картою декількома людьми одночасно	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+

технологію створення інтелект-карт, як альтернативу лінійному викладенню інформації. Т. Бьюзен говорив про те, що саме ця технологія дозволяє миттєво побачити основну ідею та її складники, що закладені в представленні навчальної інформації [1]. Інтелект-карта є сукупністю елементів, що об'єднані для досягнення мети, вона має певну структуру, елементи та зв'язки між ними та допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності. Т. Бьюзен виділив стійкі принципи для створення інтелект-карт: це виділення ключового слова, ієрархія, наявність зв'язків між елементами, групування ключових слів, малюнки-образи, наявність зашифрованої інформації [1].

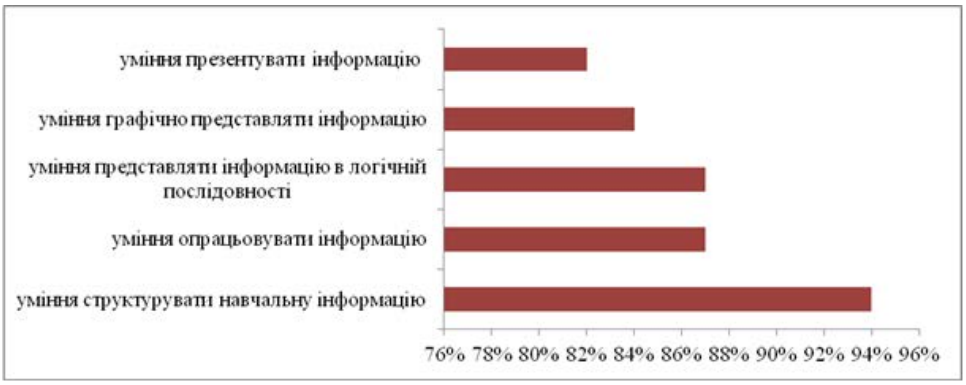


Рис. 1. Метапредметні вміння, які студенти хочуть отримати в процесі вивчення дисципліни

Існує два способи побудови інтелект-карт: графічний (від руки) та за допомогою електронних інструментів (програми для комп'ютера, програми для роботи в он-лайн режимі, мобільні додатки). У дослідженні автор буде розглядати і використовувати побудову інтелект-карт за допомогою електронних інструментів. На сьогоднішній день існує достатня кількість інструментів для їх створення, тому для визначення максимально зручного інструменту було проаналізовано топ-10 додатків [6] за наступними характеристиками: вартість, мова, платформи, сервіси, з якими є інтеграція, можливість роботи в off-line режимі, можливість логічного представлення інформації, графічне забарвлення, візуалізація, можливість вставляти гіперпосилання, нанесення стрілок, робота над картою декількома людьми одночасно (табл. 1).

Проведений порівняльний аналіз інструментів для створення інтелект-карт в табл. 1 дозволив встановити найбільш оптимальні додатки, які дозволять вирішити поставлені задачі дослідження. Серед розглянутих додатків автор одразу відмовився від інструментів MindNode, Mind Meister, Mapul, адже вони є платними. Інструмент Bubbl.us хоча і безкоштовний, але

працює лише на flash та не встановлюється на смартфонах. Mind 42 – інструмент тільки для роботи в онлайн-режимі. При використанні він дуже обмежений у функціональних можливостях. Додаток Wisemapping хоча і є безкоштовним, але існує лише в англійській версії та разом із XMind не підтримуються операційною системою Android. Також автор відмовилася від інструменту для створення інтелект-карт Freemind, адже він є лише в ПК версії та обмежений за функціональними можливостями.

Таким чином, вивчивши ряд інструментів для створення інтелект-карт, автор обрала в якості основних додатків Coggle та Mindomo Basic для створення інтелект-карт в процесі вивчання дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного профілю. Ці інструменти оптимально відповідають поставленим задачам, а саме структуруванню, опрацюванню, презентації, графічному оформленню інформації тощо.

Як зазначено в дослідженні [2], інтелект-карти мають загальну логіку побудови, яку можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні характеристики. До зовнішніх автор відносить візуальний образ, галузь застосування, зовнішні джерела, до внутрішніх – галузь вживання поняття, залежні поняття, контекст поняття тощо. На сьогоднішній день науковці виділяють наступні переваги застосування технології інтелект-карт (рис. 1): економія часу, концентрація уваги на головному, вся інформація з теми подається в єдиному полі, зрозумілість асоціативних зв'язків, легкість сприйняття навчальної інформації, цілісність сприйняття проблеми, активізація процесів мислення [4].

У процесі вивчення дисципліни «Дидактичні основи професійної освіти» майбутні інженери-педагоги комп'ютерного профілю оволодівають як предметними, так і метапредметними вміннями, серед яких структурування, опрацювання, графічне представлення навчальної інформації тощо. Формування таких умінь можливе за допомогою використання інструментів для побудови інтелект-карт. Так, аналіз освітньої програми підготовки за спеціальністю 015.10 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» майбутнім інженерам-педагогам комп'ютерного профілю його було запропоновано представити у вигляді інтелект-карти. Приклад такої карти представлено на рис. 2.

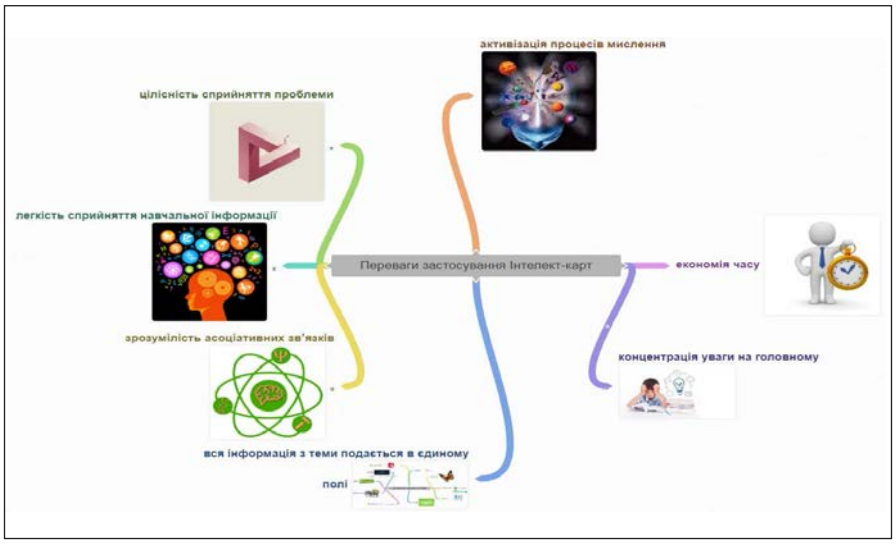


Рис. 1. Переваги застосування інтелект-карт

Рис. 2. Приклад побудови інтелект-карти майбутніми інженерами-педагогами комп’ютерного профілю

Після використання зазначеної технології серед майбутніх-інженерів педагогів комп’ютерного профілю було проведено опитування: Чи сподобалось вам використання технології створення інтелект-карт у процесі навчання? Які переваги використання цієї технології в навчальному процесі ви б могли виділити? (рис. 3).

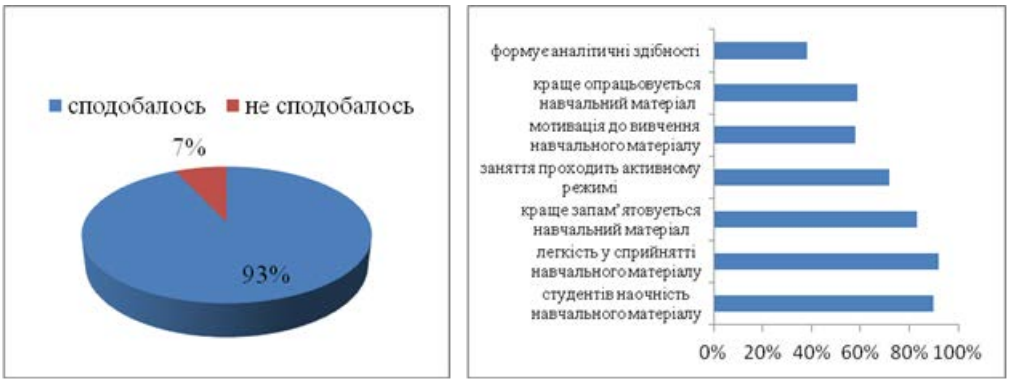


Рис. 3. Результати опитування майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю

Результати опитування показали, що 93 % студентів сподобалося використання зазначеної технології, 7 % вказали, що їм не сподобалось. Серед переваг майбутні інженери-педагоги комп’ютерного профілю у 90 % випадків виокремили наочність навчального матеріалу, 92 % – легкість у сприйнятті навчального матеріалу, 83 % зазначили, що краще запам’ятовується навчальний матеріал, 72 % – заняття проходить в активному режимі, 58 % вказали на мотивацію до вивчення навчального матеріалу, 59 % за допомогою використання інструменту по створенню інтелект-карт краще опрацьовується навчальний матеріал, у 38 % опитаних технологія створення інтелект-карт формує аналітичні здібності.

Висновки. Отже, технологію створення інтелект-карт можна використовувати як новий спосіб організації навчальної інформації у вищій школі, який дозволить розвинути у студентів логічне, метакогнітивне мислення, когнітивну візуалізацію навчальної інформації, сприятиме особистісному процесу здобуття нових знань, активізує навчальну діяльність майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю.

Подальшого дослідження потребує застосування технології інтелект-карт у процесі планування навчальної діяльності майбутніми інженерами-педагогами комп’ютерного профілю.

Використана література:

1. Buzan T. Modern mind mapping for smarter thinking. Cardiff, 2013. 289 p.
2. Алєксєєва Г. С. Формування інформаційної культури іноземних
3. студентів інженерно-педагогічних спеціальностей: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 388с.
4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва, 1989. 75 с.
5. Коцюба И., Шиков А. Интеллект-карты как средство е-дидактики в компьютерных технологиях обучения *Образовательные технологии и общество*. 2015. С. 600–611.

6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва, 2006. 816 с.
7. Топ-10 программ для построения mind-map. URL: https://web-academy.com.ua/stati/281-top-10-programm-dlya-postroeniya-mind-map (дата обращения: 21.11.2019).

References:

8. Buzan T. (2013). Modern mind mapping for smarter thinking *[Modern mind mapping for smarter thinking]*. Cardiff [in England].
9. Alieksieieva H. S. (2018) Formuvannia informatsiinoi kultury inozemnykh studentiv inzhenerno-pedahohichnykh spetsialnostei [Information culture formation of foreign students of engineering and pedagogical specialties] / *Candidate's thesis.* Kharkiv : UIPA [in Ukrainian].
10. Klarin M. V. (1988) Pedagogicheskaya tehnologiya v uchebnom processe. Analiz zarubezhnogo opyta [*Pedagogical technology in the educational process. Analysis of foreign experience*]. Moskva [in Russian].
11. Kocyuba I. & Shikov A. (2015) Intellekt-karty kak sredstvo e-didaktiki v kompyuternyh tehnologiyah obucheniya Obrazovatelnye tehnologii i obshestvo. [*Intellect Cards as a Means of E-Didactics in Computer-Based Learning Technologies*]. Kharkiv [in Ukrainian].
12. Selevko G. K. (2006) Enciklopediya obrazovatelnyh tehnologij [*Encyclopedia of educational technologies*]. Moskva [in Russian].
13. Top-10 programm dlya postroeniya mind-map *[Top 10 programs for building mind-map*] Retrieved from https://web-academy.com.ua/stati/281-top-10-programm-dlya-postroeniya-mind-map [in Ukrainian].

Yesipova O. O. Use of mind maps technology in training of future engineers-educators of computer profile

The article analyzes the technology of creating mind maps that allow processing, logically representing, introducing, and visualizing educational information. A survey among future computer engineer educators has shown that, in addition to subject knowledge, the modern student seeks to obtain a meta-subject, including work with educational information, such as structuring, processing of information etc. It is determined that one of the technologies that allows forming these meta-subject skills is the creation of mind maps. Software for developing mind maps have been assessed by the indicators of cost, language, platform, integration of services, work offline ability, logical presentation of educational information, graphic coloring, visualization of educational information, the ability to use hyperlinks among associations, the ability to draw arrows between mind maps concepts, the ability to work with a map by several people at the same time.

Coggle and Mindomo Basic have been found to be the best tools for creating mind maps by the indicators above. The results of implementation of the mind maps technology into the educational process of future engineers-educators of computer profile showed that 93 % of students were satisfied with the use of the said technology and highlight the following advantages of its use, namely: visualization of educational material; ease of perception; better memorization of training material; active mode of study; motivation to study the educational material which is better processed; forming of analytical, logical, cognitive abilities.

In the future, it is planned to conduct research on the use of the technology of creation of intellectual cards in the process of planning of educational activity by future engineers-educators of a computer profile.

Key words: *engineers, educators, computer profile, mind maps, technology, survey, empirical research.*

UDC 37.036
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.26

Ihnatieva O. L.

SPECIFIC FEATURES OF AESTHETIC EDUCATION IN AGRICULTURAL ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

Ukrainian Government allocates the resources to support our teachers in delivering quality higher education programs for all young Ukrainians. It recognizes the important role they play in equipping young Ukrainians with the knowledge, skills and capabilities to work in the contemporary world.

Nowadays the problem of a student personality formation is of no less importance than training a competitive specialist. It's necessary to identify and analyze the innovative approaches to aesthetic culture in agrarian universities. The urgency, theoretical and practical significance of the problem, the need to resolve existing contradictions and to emphasize the peculiarities of the process of creating the students' aesthetic culture in agricultural establishments of higher education have determined the goal of this article.

Modern agrarian education must settle two important questions: to train the real specialist for the agrarian sector in conformity with the needs of society directed towards the market economy, and to bring up a personality that is able to revive the best traditions of the Ukrainian village. Highly educated and competitive specialists capable to apply the newest technologies in agricultural industry are of great demand nowadays. The question of formation of a personality who realizes the importance of agricultural work for the society and environment, it is no less important. In an education process in agricultural establishments of higher education the aesthetic education is the main aspect in the formation of aesthetic culture of a student personality.

The research is aimed to identify and theoretically substantiate the organizational and pedagogical conditions of the students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education and to experimentally check the methods of their implementation. In the article the author attracts the reader's attention to some specific features of aesthetic education in agricultural establishments of higher education.

Key words: *agrarian education, humanization and humanitarization of education, aesthetic education, latest technologies, personality, market economy, modern agroindustrial complex.*

Issues of humanization and humanitarization of education are priority provisions of the National Doctrine of Educational Development, the Bologna Process, the laws of Ukraine «On Education» and «On Higher Education». The implementation of these provisions must ensure the transition to a new humanistic and innovative educational system in the 21st century. In this qualitatively new system, the agrarian education is of primary importance. In the agricultural sector, deep transformation processes are taking place. The modern Ukrainian village needs an well-educated specialist with a high level of aesthetic culture. The present time realities indicate that, for lack of culture, agricultural professionals lose at the labor market.

Modern agrarian education must address two important issues: to prepare a real specialist for the agricultural sector in conformity with the needs of the market-oriented society, and to create a person who is able to renew the best traditions of the Ukrainian village. The modern agro-industrial complex needs a highly educated and competitive specialist who is able to effectively implement the latest technologies in agricultural production, to be a true owner of the native land. The issue of a personality formation, who understands the significance and importance of agricultural work for society and the environment, is of no less importance. In the educational process of agricultural establishments of higher education the aesthetic education, the main aspect of which is the formation of the aesthetic culture of a student's personality, is of great importance.

The issues of the application of innovative approaches to the concept of aesthetic culture in universities have been highlighted by a great number of domestic and foreign authors. In particular, H. Apresian, O. Burov, S. Hinter, I. Ziaziun, M. Kahan, A. Komarova, H. Labkovska, V. Lypskyi, V. Malakhov, N. Myropolska, M. Ovsiannykov, L. Pechko, S. Rappoport associate its formation primarily with the development of aesthetic creative abilities of the individual. Aesthetic culture really manifests itself in any act of a personality, in the relation to the environment, to social life, to work. Aesthetic education of a personality is one of the urgent problems of modern education. In modern pedagogy there are many definitions of the «aesthetic education» concept. We think that several of them are worth paying attention to. In V. Shatskaya's work «General Issues of Aesthetic Education at School» the aesthetic education is defined as the education of the ability to purposefully understand and evaluate the beauty in the surrounding reality – in nature, in public life, in work, in the phenomena of art [3]. M. Kyiashchenko and M. Laizerov believe that «aesthetic education is a purposeful system of active formation of a personality, capable of perceiving and appreciating everything beautiful, perfect and harmonious in life and art, capable of living and creating according to the laws of beauty» [4, p. 15]. At the same time, the scientists emphasize that aesthetic education changes the aesthetic attitude to the environment and the personal response to the environment, and then develops into the reflected attitude to the world.

In view of the foregoing, the issue of purposeful pedagogical influence on the individual aimed at the development of aesthetic creative abilities is understudied and of particular interest nowadays. This should reach the ultimate goal of aesthetic education – the formation in the personality the spiritual and moral qualities, aesthetic creative abilities that are intended for socially active transformation of the world [3, p. 36]. All aesthetic phenomena and objects of the surrounding world influence the personalities and develop their human consciousness, feelings, moral qualities, activate their creative abilities.

Therefore, by aesthetic education we mean the formation of a harmonious, thoroughly developed and confident personality with high aesthetic culture, able to act productively and purposefully, to creatively apply the acquired experience and knowledge to the full use of his own potential.

To achieve the goal of aesthetic education, there are three main tasks to be solved:

− building up the aesthetic knowledge base, that is the precondition for arousing interest in aesthetic objects and phenomena;

− formation and development of the individual aesthetic perception abilities that make it possible to appreciate and enjoy aesthetically important objects and phenomena;

− breeding the qualities, needs, and abilities of the individual that transform him into an active creator of aesthetic values, enabling him not only to enjoy the beauty of the world, but also to transform it according to the «laws of beauty» [9, p. 61].

Thus, we have come to the conclusion that aesthetic education is a process of the purposeful pedagogical influence on the individual; formation of the aesthetic attitude to the world, the ability to perceive, understand, evaluate beautiful in all its manifestations; developing aesthetic tastes and ideals, needs and abilities.

The **main goal of article** is the identification and analysis of the innovative approaches to aesthetic culture in agrarian universities. The urgency, theoretical and practical significance of the problem, the need to resolve existing contradictions and to emphasize the peculiarities of the process of creating the students' aesthetic culture in agricultural establishments of higher education have determined the goal of this article.

Globalization as a leading sign of the present time and socio-cultural processes in Ukraine determine the urgency of reinterpretation of the conceptual principles of students' aesthetic education. The aesthetic attitude of young people to the world is being formed mainly under the influence of natural factors of the social environment, namely mass media and especially television. The disciplines of the aesthetic cycle occupy not very important place in the agricultural establishments of higher education. Therefore, education in establishments of higher education, being isolated from the whole system of extracurricular and educational work, can't objectively and flexibly respond to socio-cultural conditions and needs. Modern establishments of higher education should become the centers of true

cultural education, fostering a creative and well-educated personality, characterized by high emotional and aesthetic culture [7].

Students must be the intellectual, moral and aesthetic elite of the society, and the level of the development of their aesthetic culture has to be paid special attention to. At the present stage of the society development, the paradigm of aesthetic education is changing and going beyond the limits of the aesthetic cycle; some new phenomena of aesthetic education are being considered: beauty, as a category of economics, is a means of technological progress, and is used to preserve the natural and cultural environment, but everyday life is filled up with aesthetics. All spheres of human activity contain the elements of aesthetic creative activity, which is the result of aesthetic development of the personality.

There are some peculiarities in the development of students' aesthetic culture, and especially the students of agricultural establishments of higher education. In general, the students' body is a group of young people with a very different cultural background, experience, character and habits. It consists of both the residents of remote villages and exclusively urban dwellers. The difference in the received aesthetic education can't be ignored. It was influenced by school teams where the future students were trained and the family environment where their childhood years were spent. The villagers, who are mostly the students of agricultural establishments of higher education, need special attention in the out-of-class educational work.

We will pay attention to the level and peculiarities of aesthetic education of the students of agricultural establishments of higher education. The analysis of the national pedagogical heritage (works by O. Burov, M. Hrushevskyi, M. Drahomanov, O. Dukhnovych, E. Kviatkovskyi, M. Kyiashchenko, M. Leizerov, T. Lubenets, A. Makarenko, I. Ohienko, M. Pirohov, S. Rusova, G. Skovoroda, V. Sukhomlynskyi) showed the growing interest of educators in the problems of aesthetic education of students at universities, which opens the prospects for theoretical understanding of the directions in the formation of aesthetic culture in the new socio-cultural conditions. Among the scientists who are engaged in the problem of educational activity in agricultural establishments of higher education, the works by S. Amelina, S. Bilan, V. Bondarenko, L. Herasymov, O. Voshchevska, A. Halieieva, M. Levochko, V. Lozovetska, N. Nerukh, O. Tepla are worth mentioning.

The educators at establishments of higher education need to find out how all of these factors have influenced the development of each student. It is impossible to assume that the base of the student's aesthetic culture has already been formed, and to continue the educational work based on this assumption. An individual approach to the aesthetic educational process and an initial corrective course are, in our view, the key to success.

In this aspect, the works by I. Bekh, A. Boiko, O. Dubaseniuk, S. Zolotukhina, I. Ziaziun, N. Nichuk, V. Lozova, A. Mudryk, N. Nychkalo, E. Nosenko, V. Semychenko, T. Sushchenko, N. Tarasevych, N. Shchurkova, devoted to the study of a personal orientation in the upbringing process, are of great interest. According to these researchers, one of the most effective factors in the formation of a cultural personality is the alignment of one's needs and interests with the needs of the society.

The study of the results of scientists' theoretical research and comparison with the practical experience in pedagogical process at the agrarian universities reveals the following contradictions between:

- the public need for the professionals in the agrarian sector with a high level of culture and lack of methodological and methodical base to meet this need;
- the humanization of education and the teachers' authoritarian style of communication with students, which does not imply any equal professional dialogue;
- the search for ways of intensification of the educational process and traditional methods and forms of education and training, which hamper the development of the aesthetic culture of future specialists-agrarians;
- the recognition of the need for a personality-centered approach to the organization of the pedagogical process in establishments of higher education and the predominance of general methods in teaching and extra-curricular work.

The study of the theoretical works of scientists and practical experience of the educational process at agricultural universities made it possible to formulate the problem of this research – the need for the development of the concept of students' aesthetic culture and the technology of its implementation in the educational process of the university.

The questions that arise in the process of the students' aesthetic upbringing in agricultural establishments of higher education remain understudied by scientists and researchers. It leads to some contradictions in the content of the educational process. Thus, the solution of these contradictions requires a revision of the organizational and pedagogical principles in the students' training process.

Agricultural universities in practice often provide one-sided professional training for students. The goal of comprehensive harmonious development of the individual is not fully realized. Finding ways for overcoming this contradiction is one of the most important tasks of practical and theoretical pedagogy of higher education.

The theory and practice of education in agricultural establishments of higher education were studied in the scientific works by R. Balan, L. Baranovska, S. Zaskaleta, D. Ishchenko, P. Luzan.

According to the analysis of literary sources, the problem of aesthetic education of students in agricultural universities was not the subject of special pedagogical research. So far, no comprehensive study has been done to solve the problems of the organizational and pedagogical conditions of the students' aesthetic education, as well as the ways of ensuring their effectiveness in agricultural universities.

The purpose of the research is to identify and theoretically substantiate the organizational and pedagogical conditions of the students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education and to experimentally check the methods of their implementation.

According to this purpose the following tasks are defined:

− to analyze the history of the development of the students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education in Ukraine;

− to identify the specifics of the organization of the students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education in Ukraine and the peculiarities of aesthetic education in modern conditions;

− to determine and experimentally check the organizational and pedagogical conditions of the students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education;

− to prepare methodological recommendations for the organization of the students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education.

The process of development of students' aesthetic culture is limited by the period of study. During exactly these years, the student must, at the same time with his professional knowledge, achieve such level of aesthetic culture that will determine all actions in his future life.

Aesthetic education of students in agricultural establishments of higher education consists in maximizing and developing the aesthetic foundations laid in the family, school, and in eliminating the mistaken opinions that do not meet the high requirements of aesthetic culture. The modern Ukrainian village needs a well-educated professional and master with a high level of aesthetic culture. Such specialist is able to be competitive at the modern labor market and to successfully solve any professional problems. But the realities of today's life indicate that the professionals in the agrarian sector lack aesthetic culture and therefore lose at the labor market.

An objective factor and, at the same time, a peculiarity of the formation of students' aesthetic feelings are the life goals that they are guided by, while gaining knowledge. An important source of students' aesthetic experience of the agricultural universities is the nature where they grew up and spent their childhood. It is difficult to overestimate the influence of nature on the formation of a future agricultural specialist. For future professionals in the field of agriculture, nature is not only the source of aesthetic experience, but also the sphere of daily work. Getting to know its laws, the future agronomists, foresters, machine operators learn to act in conformity with these laws, increase the productivity of crops, modify our land according to the needs of our society.

Thus, nature acts as a powerful means of aesthetic education of students of agricultural universities. Therefore, the formation of love for nature, cognition of its laws is one of the important tasks of the process of students' aesthetic education in agricultural establishments of higher education.

We should bear in mind, that even among the people with equal aesthetical development, the feeling of beauty is revealed differently in different conditions. An agronomist will never feast his eyes in the blue cornflowers, if he sees them in the golden fields, or he will never like a modern tractor or harvester, if the operation of these machines is poor. And vice versa, he will perceive with enthusiasm and deep emotional pleasure the field, being rationally planned, weed-free, with a high cultivation culture. Therefore, the process of aesthetical development includes the utilitarian components that derive from the nature of the chosen profession, life experience and future goals.

Conclusions. The future specialist, like no one else, should take into account the opinion, expressed by A. S. Makarenko, that the aesthetic sense is a sense of quality. Today's and future specialist in the field of agriculture can develop and enrich his feelings when he views his work in the light of quality, is able to critically evaluate his own experience and appreciate the experience of others. Such qualities, however, do not appear themselves, they are the result of the purposeful ideological and educational work of the university pedagogical staff.

Використана література:

1. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 19 с.
2. Гинтер С. М. К вопросу о сущности эстетического воспитания и формировании эстетического отношения к миру. *Известия Алтайского государственного университета.* 2012. № 2-1 (74). С. 234–236.
3. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / под ред. действ. чл. АПН РСФСР В. Н. Шацкой. Москва, 1955.
4. Киященко Н. И., Лайзеров Н. Л., Абросимов Б. Н. Пути и средства эстетического воспитания. Москва, 1989. 286 с.
5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: за станом на червень 2008 р. Офіц. вид. Київ : Мін-во освіти і науки України (МОН), 2008.
6. Тепла О. М. Формування гуманістичних цінностей у студентів аграрних вищих навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2008. 25 с.
7. Цой І. М. Особливості естетичного розвитку студентської молоді в умовах вищої школи. *Освіта на Луганщині*. 2008. № 1(28). С. 68–72.
8. Шатунова Т. М. Социальный смысл онтологии эстетического : дисс. … д-ра филос.наук. Казань, 2008. С. 297–307.
9. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : книга для учителя / сост. Г. С. Лабковская. Москва, 1983.

References:

1. Halyeyeva A. P. (2009). Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy vykhovnoyi diyal′nosti u vyshchomu ahrarnomu navchal′nomu zakladi [Organizational and Pedagogical Conditions of Educational activity at Agrarian University]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Drohobych [in Ukrainian].

2. Hynter S. M. (2012). K voprosu o sushchnosty éstetycheskoho vospytanyya y formyrovanyy éstetycheskoho otnoshenyya k myru [To the question of the essence of aesthetic education and the formation of an aesthetic attitude to the world]. *Yzvestyya Altayskoho hosudarstvennoho unyversyteta – News of Altai State University.* № 2-1 (74). S. 234–236 [in Russian].
3. Shatskaia V. N. (eds.). (1955). Obshchye voprosy éstetycheskoho vospytanyya v shkole [General issues of aesthetic education at school]. Moskva [in Russian].
4. Kyyashchenko N. Y., Layzerov N. L., & Abrosymov B. N. (1989). Puty y sredstva éstetycheskoho vospytanyya. [Ways and means of aesthetic education]. Moskva [in Russian].
5. Kontseptsiya khudozhn′o-estetychnoho vykhovannya uchniv u zahal′noosvitnikh navchal′nykh zakladakh: za stanom na cherven′ 2008 r. [The concept of artistic and aesthetic education of students in secondary schools: as of June 2008]. Kyiv : Min-vo osvity i nauky Ukrayiny (MON), 2008 [in Ukrainian].
6. Tepla O. M. (2008). Formuvannya humanistychnykh tsinnostey u studentiv ahrarnykh vyshchykh navchal′nykh zakladiv u pozaaudytorniy diyal′nosti [Development of Humanistic Values of Students of Agrarian Establishments of Higher Education in Extracurricular Activity]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyyiv [in Ukrainian].
7. Tsoy I. M. (2008). Osoblyvosti estetychnoho rozvytku student·s′koyi molodi v umovakh vyshchoyi shkoly [Features of aesthetic development of students in conditions of higher educational establishments]. *Osvita na Luhanshchyni – Education in Luhansk region*/. № 1(28). S. 68–72 [in Ukrainian].
8. Shatunova T. M. (2008). Sotsyal′nyy smysl ontolohyy éstetycheskoho [The social meaning in the ontology of aesthetic]. *Doctor's thesis.* Kazan′ [in Russian].
9. Labkovskaya G. S. (1983). Esteticheskaya kul'tura i esteticheskoye vospitaniye [Aesthetic culture and aesthetic education]. Moskva [in Russian].

Ігнатьєва О. Л. Особливості естетичного виховання в сільськогосподарських закладах вищої освіти

Уряд України виділяє ресурси для підтримки наших викладачів у наданні якісних програм вищої освіти для всіх молодих українців. Він визнає важливу роль, яку вони відіграють у забезпеченні молодих українців знаннями, вміннями та можливостями для роботи в сучасному світі.

На сучасному етапі питання формування особистості студента не менш важливе, ніж підготовка конкурентоспроможного фахівця. Необхідно визначити та проаналізувати інноваційні підходи до естетичної культури в аграрних університетах. Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми, необхідність вирішення наявних суперечностей та акцентування на особливостях процесу створення естетичної культури студентів у вищих навчальних закладах сільського господарства визначили мету статті.

Сучасна аграрна освіта повинна вирішити два важливі питання: підготувати справжнього фахівця для аграрного сектору відповідно до потреб суспільства, спрямованих на ринкову економіку, та виховати особистість, яка здатна відродити кращі традиції українського села. Сьогодні великим попитом користуються високоосвічені та конкурентоспроможні фахівці, здатні застосовувати новітні технології в аграрній галузі. Не менш важливим є питання формування особистості, яка усвідомлює важливість сільськогосподарських робіт для суспільства та довкілля. У навчальному процесі в сільськогосподарських закладах вищої освіти естетична освіта є головним аспектом формування естетичної культури особистості студента.

Дослідження має на меті виявити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови естетичного виховання студентів у сільськогосподарських закладах вищої освіти та експериментально перевірити методи їх реалізації. У статті автор привертає увагу читача до деяких особливостей естетичного виховання в сільськогосподарських закладах вищої школи.

Ключові слова: *аграрна освіта, гуманізації та гуманітаризації освіти, естетичне виховання, новітні технології, особистість, ринкова економіка, сучасний агропромисловий комплекс.*

УДК 373.2.015.3:[16:51]-047.22
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.27

Іщенко Л. В., Журавко Т. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття присвячена проблемі логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Мета дослідження – розкрити психолого-педагогічні особливості формування логіко-математичних компетенцій старших дошкільників. Здійснено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з означеної проблеми, доведено її актуальніст, яка окреслена в змісті Базового компоненту дошкільної освіти. Розкрито особливості логіко-математичного розвитку дітей, зокрема оволодіння вміннями розумових дій і операцій, які поступово формуються на основі зовнішніх практичних дій.

З'ясовано, що до кінця дошкільного віку у дітей повинна бути розвинуті такі логіко-математичні компетенції: виявлення інтересу до математичної діяльності; наявність знань про кількість, форму, величину предметів, простір, час; здатність дитини самостійно здійснювати класифікацію геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю; серіацію, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об'ємом, розташування у просторі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу; вміння використовувати знання в різних життєвих ситуаціях, здійснювати самоконтроль та самооцінку, виявляти самостійність.

Виокремлено найбільш суттєві особливості дослідження логіко-математичних компетенцій старших дошкільників. У статті визначено сутність та структуру логіко-математичної компетентності. Розкрито та обґрунтовано особливості формування логіко-математичної компетентності у дітей дошкільного віку. Розглянуто сучасні підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, шляхи оптимізації логіко-математичної діяльності дітей дошкільного віку. Охарактеризовано критерії та показники готовності майбутніх вихователів до формування логіко-математичної компетенції дошкільників.

Математичний розвиток – це те, без чого дитина не може навчитись мислити, думати, уявляти, вирішувати життєві ситуації. Тому вихователь у закладі дошкільної освіти має враховувати психолого-педагогічні особливості логіко-математичного розвитку дітей і створювати для цього сприятливі умови.

Ключові слова: *логіко-математичний розвиток, компетенції, логічне мислення, логічні операції, розумові дії, практичні дії.*

Основним завданням сучасної системи освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, фахівця, конкурентного на сучасному ринку праці, що вміє системно мислити, аналізувати, порівнювати, практично вирішувати поставлені перед ним життєві та професійні проблеми. Це означає, що вихованець закладу дошкільної освіти повинен уміти працювати в команді, бути ініціативним, здатним до новацій. На формування цих якостей націлений компетентнісний підхід до формування змісту та організації навчального процесу [5].

У змісті дошкільної освіти, окресленому Базовим компонентом дошкільної освіти, виокремлено логіко-математичний розвиток дітей, який передбачає наявність у старших дошкільників таких умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо. Отже, йдеться не про суму конкретних математичних знань, які має засвоїти дитина, а про її математичну компетентність. Оскільки дошкільня лише починає оволодівати елементарними математичними знаннями, тож доречно характеризувати його математичну компетентність як елементарну. Водночас варто розглядати її як складну комплексну характеристику розумового розвитку дитини, куди входять мотиваційний, змістовий і дійовий компоненти [4].

Відповідно до положень вищезгаданого документу необхідно формувати у вихованців вміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати і розкривати причинно-наслідкові зв’язки в довкіллі. Усі названі вміння є складниками здібностей логіко-математичного розвитку дошкільнят. Отже, математика займає важливу роль в розумовому вихованні дітей, у розвитку мислення та їх інтелекту. У дошкільному віці мислення дитини входить у нову фазу розвитку: збільшується коло уявлень дітей і йде перебудова розумової діяльності.

Питання змісту і методів навчання дітей дошкільного віку, арифметики і формування уявлень про розміри і виміри, про час і простір розглядали у своїх педагогічних працях Я. А. Коменський, М. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, Ф. Ф. Фребель, Л. М. Толстой та інші. Так, Я. А. Коменський у книзі «Материнська школа» рекомендує до школи навчати дитину рахунку у межах 20-ти, вмінню розрізняти числа (більші-менші, парні-непарні), порівнювати предмети за розмірами, впізнавати і називати деякі геометричні фігури, користуватися в практичній діяльності такими мірами, як дюйм, крок, фунт [6].

У класичних системах сенсорного навчання Ф. Фребеля і М. Монтессорі подана методика ознайомлення дітей з геометричними фігурами, розмірами, вимірами, лічбою. «Дари» Ф. Фребеля і в наш час використовуються як матеріал для ознайомлення дітей із числом, формою, розміром і просторовими відношеннями.

У науковій літературі існує чимало праць, де розглядається питання вдосконалення процесу навчання дітей елементам математики, серед яких О. Г. Брежнєва, К. Й. Щербакова, деякі аспекти формування та розвитку логіко-математичних уявлень та вмінь вивчалися М. А. Машовець, В. І. Старченко та іншими. У працях Н. І. Баглаєвої визначений комплекс умінь, що характеризує логіко-математичну компетентність старших дошкільників, виокремлені деякі прийоми розвитку в дітей узагальнених способів розв’язання математичних завдань, засоби побудови своєї пізнавальної діяльності [1].

Досліджуючи поняття «логіко-математична компетентність», автори виділяють в її структурі комплекс основних математичних, логічних умінь. Крім цього, Н. І. Баглаєва акцентує увагу на важливості формування інтересу до логіко-математичної діяльності, вміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити й відстоювати правильність свого міркування, знаходити свої шляхи розв’язання завдань, виявляти самостійність [1]. Отже, сучасні дослідники (Н. І .Баглаєва, А. М. Богуш, Є. Вахрамов, М. В. Гончарова-Горянська та інші) характеризують компетентність старшого дошкільника не тільки наявністю знань та умінь у певній галузі, а й виявленням інтересу до діяльності, здійсненням контрольно-оцінних дій.

Сьогодні простежуються два підходи до визначення змісту навчання. Низка авторів ефективність логіко-математичного розвитку дітей розглядають із позицій збагачення змісту, спрямованого на розвиток інтелектуальних здібностей і формування змістових, наукових уявлень і понять (О. О. Фунтікова, К. Й. Щербакова). Інші вчені пов’язують її з розширенням інформаційної насиченості занять, інколи за рахунок шкільних програм (Р. Л. Непомняща, Т. М. Степанова, Т. В. Тарунтаєва та інші).

Перевага навчальної діяльності дітей у процесі засвоєння знань та вмінь, як зазначають провідні фахівці, суттєво гальмує розвиток їхнього інтелекту і, в першу чергу, творчого мислення. У зв’язку з такою системою

викладання математики дошкільники звикають виконувати завдання, які, як правило, мають тільки одне рішення. Тому діти губляться в ситуаціях, коли завдання не розв'язується або має багато рішень. Крім того, діти звикають виконувати завдання на основі вже вивченого правила, тому вони не в змозі діяти самостійно, щоб знайти якийсь новий спосіб [7].

У дослідженні С. О. Татаринової досліджено педагогічні умови, що забезпечують формування логіко-математичних понять у старших дошкільників в процесі математичної підготовки, та доведено їх ефективність. Вона вважає, що поетапне опрацювання логіки математичного узагальнення у предметно-практичному, наочно-образному й абстрактно-логічному планах дій із предметами та набуття дитиною індивідуального практичного досвіду експериментування з множиною предметів забезпечить ефективність логіко-математичного розвитку дітей [7].

Навчання математики дошкільнят не можливе без використання цікавих ігор, завдань, розваг. При цьому роль нескладного цікавого матеріалу визначається з урахуванням вікових можливостей дітей і завдань всебічного розвитку і виховання. Застосовується такий матеріал для того, щоб активізувати розумову діяльність, зацікавити математичним матеріалом, захоплювати і розважати дітей, розвивати розум, розширювати, поглиблювати математичні уявлення, закріплювати отримані знання і вміння, вправляти їх у застосуванні в інших видах діяльності, новій обстановці [3].

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних аспектів формування математичної компетенції старших дошкільників.

За основні пріоритети визначено життєву компетенцію та морально-духовний розвиток дошкільника. У ньому акцентується увага на необхідності узгодженості таких основних життєвих сил дитини, як прагнення до самовираження, саморозвитку і самозбереження. Згідно з його положеннями пріоритети змінюються. Якщо традиційною метою занять було навчити, передати знання і вміння з того чи іншого предмета, то тепер мета стає глобальнішою – допомогти дошкільникові опанувати складну науку життя, набути компетентності у різних його сферах.

Сучасні концепції компетентності відображають різні підходи до розвитку особистості. Проте, як зазначає С. О. Татаринова, в її основі лежить ідея необхідності формування компетентної особистості, здатної застосовувати знання, вміння та досвід відповідно до ситуації. З цим пов'язане вміння та бажання вчитися, що є основою формування широкої компетентності. Особистість, яка навчилася вчитися, набула для цього навичок, може легко адаптуватися, буде незалежною від технологічних змін, виживе в обставинах, що швидко змінюються [7].

У дослідженнях Т. І. Бочкарьової, С. Л. Рубінштейна, О. В. Скрипченко, А. П. Семенової, Н. Х. Швачкіна та інших доведено існування трьох рівнів розвитку в дітей умінь узагальнювати ознаки і властивості різних предметів та явищ дійсності, зв'язків і відношень між ними. Перший рівень – це чуттєве, практично-дійове узагальнення, яке здійснюється в наочній ситуації. Другий рівень – образно-понятійне і третій – понятійно-образне, наукове узагальнення. За цими рівнями, окрім активізації різних форм пізнавальної діяльності, яка відбувається шляхом уведення логічних операцій аналізу і синтезу, здійснюється порівняння та процес класифікації [7].

Оволодіння дітьми старшого дошкільного віку логіко-математичними поняттями «число», «величина», «форма» допомагає їм повніше і більш точно сприймати навколишній світ, бо кількісні відношення – це суттєві відношення об'єктивного світу. Їхнє усвідомлення є необхідним моментом пізнавальної діяльності дитини. Лише в процесі безперервної пізнавальної діяльності, кількісних і якісних сторін конкретних множин можливе формування логіко-математичних узагальнень у старших дошкільників. Процес формування понять про кількісні відношення приховує в собі значні можливості для пізнання дітьми якісних властивостей предметів: форми, величини, числа.

Педагогічні умови, що утворюють зовнішнє середовище в організації навчальної і пізнавальної діяльності дітей та визначають її результати, базуються на закономірностях їхнього внутрішнього психічного розвитку. Це потреба дитини у пізнанні оточуючого світу, рівень її актуального і потенційного інтелектуального та фізичного розвитку; домінування певних пізнавальних мотивів діяльності, які є показниками усвідомлення дитиною себе як особистості, прагнення до вдосконалення власних знань, умінь, навичок тощо. Єдність зовнішніх педагогічних умов і внутрішніх факторів – це рушійна сила розвитку особистості в будь-якому педагогічному процесі, і їх врахування є обов'язковим у створенні сприятливого освітнього середовища на всіх етапах навчання, розвитку і виховання дитини [2].

Можливість засвоєння логічних знань і прийомів дітьми старшого дошкільного віку розкрита в психологічних дослідженнях С. О. Ладивір, С. О. Татаринової, Л. Ф. Обухової, зокрема доведено можливість формування окремих логічних дій (серіації, класифікації, умовиводів на підставі транзитивності відношень між величинами) у старших дошкільників у процесі використання відповідної методики в умовах фронтального навчання [4].

Передумовою оволодіння початковими математичними поняттями у дитини є формування розумових дій і операцій, які поступово складаються на основі зовнішніх практичних дій. Цей процес здійснюється в онтогенетичному розвитку дитини. Пізнання дитиною кількісних відношень здійснюється за допомогою цілої низки її практичних і розумових дій. Без допомоги дорослих дитина самостійно оволодіти ними не може. Дії починають

формуватися як зовнішні, матеріалізовані: з предметами та їхніми зображеннями (наприклад, визначаючи кількість предметів, дитина практично ними оперує). Конкретні, практичні дії з предметами є необхідним і дуже важливим моментом у пізнанні кількісних відношень. При цьому вихователь враховує необхідність включення в програму конкретного змісту відповідних дій і самого процесу оволодіння ними. Пізніше практичні дії голосно промовляються, не спираючись на предмети чи їхні зображення. Згодом дії виконуються усвідомлено, тобто стають внутрішніми розумовими. Перехід від одного рівня дії до іншого здійснюється поступово, після засвоєння попереднього рівня. Характер дії змінюється на різних рівнях розвитку дитини [6].

Таким чином, відповідно до підвищення рівня дій удосконалюються знання дітей. Як приклад автори розглядають зміну лічильних дій у процесі систематичного навчання. Молодші дошкільники перекладають предмети з одного місця на інше таким чином, щоб між ними збереглася певна відстань, і голосно лічать їх. Поступово ця відстань скорочується, і вони вже не перекладають, а пересувають предмети і ставлять їх поряд. Після засвоєння практичної розгорнутої лічильної дії рівень її підвищується, діти лише торкаються до предметів лічби і рахують голосно. Якщо на початку вони з силою ставлять пальчик на кожен предмет, то пізніше сила натискання пальцем на предмети зменшується, і діти лічать предмети, ледве торкаючись до них. На заключному етапі розвитку лічильних дій діти вказують на предмети лічби і голосно їх лічать. Спочатку дитина майже доторкається до предметів лічби, потім відстань між предметами і рукою збільшується. Поступово рука майже зовсім перестає рухатися, і дитина починає голосно лічити предмети без її допомоги. Згодом темп лічби збільшується, але зменшується сила голосу, він доходить до шепоту. Пізніше дія переходить у розумовий план: діти лічать мовчки, без допомоги рук. Таким чином, розвиток лічильних дій у дітей передбачає тісний взаємозв’язок практичних і розумових дій [5].

Під керівництвом вихователя здійснюється планомірна пізнавальна діяльність дітей, під час якої в певній послідовності формуються їхні дії. Вихователь «переводить» дитину з нижчого рівня дій на вищий. З цією метою створюється ситуація, в якій за допомогою засвоєних дій не можна розв’язати завдання, а щоб його вирішити, потрібно виконати нові дії. Усвідомлення дитиною життєвої необхідності зміни дій сприяє розвитку пізнавального ставлення до своїх дій, свідомому засвоєнню знань [8, с. 51].

У процесі засвоєння дитиною основних понять найважливіше – допомогти їй поступово перейти від конкретного мислення до використання абстрактно-понятійних способів мислення. Однак намагатися досягти цього шляхом формальних пояснень, побудованих за законами логіки, даремно, оскільки логіка далека від способу мислення дитини і за своєю внутрішньою структурою зовсім для неї недоступна [7].

Логіко-математична компетентність передбачає здатність дитини самостійно здійснювати класифікацію геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю; серіацію, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об’ємом, розташування у просторі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об’єму, маси, часу [4].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що компетентність дошкільника характеризується не тільки комплексом знань та умінь, а й ставленням до існуючих знань та готовністю використовувати їх у життєвих ситуаціях. Виходячи з цього, можна зазначити, що математична компетентність має багатокомпонентну структуру, в якій можна визначити такі основні компоненти: мотиваційний (виявлення інтересу до математичної діяльності); змістовий (наявність знань про кількість, форму, величину предметів, простір, час); дійовий (уміння використовувати знання в різних життєвих ситуаціях, здійснювати самоконтроль та самооцінку, виявляти самостійність). Стосовно вікових особливостей старших дошкільників їх логіко-математичну компетентність слід характеризувати як елементарну, але в той же час розглядати як оптимальну для цього вікового періоду.

Висновки. Отже, до кінця дошкільного віку у дітей повинні бути розвинуті такі логіко-математичні компетенції: виявлення інтересу до математичної діяльності; наявність знань про кількість, форму, величину предметів, простір, час; здатність дитини самостійно здійснювати класифікацію геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю; серіацію, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об’ємом, розташування у просторі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об’єму, маси, часу; вміння використовувати знання в різних життєвих ситуаціях, здійснювати самоконтроль та самооцінку, виявляти самостійність.

Математичний розвиток – це те, без чого дитина не може навчитись мислити, думати, уявляти, вирішувати життєві ситуації. Тому вихователь у закладі дошкільної освіти має враховувати психолого-педагогічні особливості логіко-математичного розвитку дітей і створювати для цього сприятливі умови.

Перспективу подальшого дослідження автори вбачають у дослідженні і розробці нових технологій навчання дітей, які забезпечать формування логіко-математичних компетенцій старших дошкільників.

Використана література:

1. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1999. № 7. С. 3–5.
2. Зайцева Л. І. Математична компетентність: диференційований підхід. *Палітра педагога*. 2004. № 2. С. 16–17.
3. Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2005. С. 16–18.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання». 2003. С. 50–65.

5. Машовець М. До народних джерел по математичні знання. *Дошкільне виховання*. 2000. № 2. С. 13–14.
6. Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 19–21.
7. Татаринова С. О. Проблема формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць (Психолог. науки)*. 2007. № 4. С. 79–85.
8. Щербакова К. Я. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. К. : «Вища школа». 1996. 257 с.

References:

1. Bahlaieva N. I. (1999) Suchasni pidkhody do lohiko-matematychnoho rozvytku doshkilniat [Modern approaches to the logic and mathematical development of preschool children]. *Doshkilne vykhovannia*. № 7. 3–5 s. [in Ukrainian].
2. Zajceva L. I. (2004) Matematichna kompetentnist': diferencijovanij pidhid [Mathematical competence: A differentiated approach]. *Palitra pedagoga* № 2. 16–17 s. [in Ukrainian].
3. Zajceva L. I. (2005) Formuvannya elementarnoï matematichnoï kompetentnosti v ditej starshogo doshkil'nogo viku [Formation of elementary mathematical competence in preschool children]: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.08: «Doshkil'na pedagogika», Kiïv. 20 s. [in Ukrainian].
4. Komentar do Bazovogo komponenta doshkil'noï osviti v Ukraïni (2003) [Commentary on the Basic Component of Preschool Education in Ukraine] : nauk.-metod. posib. / nauk. red. O. L. Kononko. K. : Red. zhurn. «Doshkil'ne vihovannya». 243 s. [in Ukrainian].
5. Mashovec' M. (2000). Do narodnih dzherel po matematichni znannya [To folk sources on mathematical knowledge]. *Doshkil'ne vihovannya*. № 2. s. 13–14 [in Ukrainian].
6. Starchenko V. (2005) Logiko-matematichnij aspekt doshkil'noï osviti [Logic-mathematical aspect of preschool education]. *Doshkil'ne vihovannya*. № 7. s. 19–21 [in Ukrainian].
7. Tatarynova S. O. (2007) Problema formuvannia lohiko-matematychnykh poniat u ditei starshoho doshkilnoho viku [The Problem of Formation of Logical and Mathematical Concepts in Older Preschool Children]. *Zb. nauk. prats (Psykholoh. nauky)*. № 4. s. 79–85 [in Ukrainian].
8. Shcherbakova K. Ya. (1996) Metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen u doshkilnykiv [Method of formation of elementary mathematical representations in preschool children] K. : «Vyshcha shkola». 257 s. [in Ukrainian].

Ishchenko L. V., Zhuravko T. V. Psychological and pedagogical features of formation of logic and mathematical competences of older preschools

The article is devoted to the problem of logical and mathematical development of older preschool children. The purpose of the study is to reveal the psychological and pedagogical features of the formation of logic and mathematical competences of senior preschoolers. The analysis of psychological and pedagogical and methodological literature on the problem has been carried out, its relevance is outlined, which is outlined in the content of the Basic component of preschool education.

Features of logical and mathematical development of children are revealed: in particular, mastering the skills of mental actions and operations, which are gradually formed on the basis of external practical actions. It is found that by the end of preschool age, children should have developed the following logical and mathematical competences: manifestation of interest in mathematical activity; availability of knowledge about quantity, shape, size of objects, space, time; ability of the child to independently carry out: classification of geometric figures, objects and sets by qualitative characteristics and number; sorting, that is, the ordering of objects by size, weight, volume of placement in space; calculating and measuring quantity, distance, size, length, width, height, volume, mass, time; ability to use knowledge in different situations in life, exercise self-control and self-esteem, exercise independence.

The most significant features of the research of the logic and mathematical competences of the senior preschool children are singled out. The essence and structure of logic and mathematical competence are defined in the article. The peculiarities of the formation of logic and mathematical competence of preschool children are revealed and substantiated.

The modern approaches to the organization of educational and cognitive activity of preschool age children, ways of optimization of logic and mathematical activity of preschool age children are considered. The criteria and indicators of readiness of the future teachers of preschool educational establishments for the formation of logic and mathematical competence of preschool children are characterized. Mathematical development is something without what any child cannot learn to think, to imagine, or to solve life situations.

Therefore, the teacher of preschool educational establishment should take into account the psychological and pedagogical features of the logical and mathematical development of children and create favorable conditions for it.

Key words: *logical and mathematical development, competences, logical thinking, logical operations, mental actions, practical actions.*

УДК 378.091.12:811.1
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.28

Каніболоцька О. А.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Розглянуто проблему неперервної професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. Проаналізовано структуру його готовності до професійної педагогічної діяльності. Зазначено, що професійна неперервна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в умовах сучасного суспільства розглядається як цілісна, відкрита, інтегративна, багаторівнева, мобільна система, що відповідає соціальним та освітнім вимогам, запитам ринку професійно-педагогічних послуг та умовам сертифікації. Концепція ґрунтується на осмисленні процесу неперервної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, що дає змогу сформувати конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчої іншомовної професійної діяльності, та складається з теоретико-методологічного, структурно-змістовного, реалізаційно-технологічного, критеріально-аналітичного складників.

Розглядаються різні компоненти готовності до професійної діяльності як із психолого-педагогічної точки зору, так і з точки зору методики викладання іноземних мов. Варіативність та особистісна орієнтація сучасної освіти потребують змін у теорії й методиці навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах, а також у технологіях навчання на всіх ступенях. Зростає кількість методик, які сприяють формуванню практичних навичок пошуку й аналізу інформації, самонавчанню, самоорганізації, досвіду відповідального вибору та поведінки, становленню ціннісних орієнтацій. Тому коло вимог до особистості вчителя іноземної мови, визначене не тільки кваліфікаційною характеристикою, а й змінами в суспільстві, зростає, і на практиці відповідати цим вимогам стає все важче.

Визначено вимоги до вчителя іноземної мови в рамках розвитку сучасної школи. Окреслено основні напрями та компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, враховуючи загальні компоненти підготовки вчителя та психолого-педагогічне підґрунтя професійної діяльності вчителя іноземної мови. Акцентовано на необхідності дослідження особливостей організації неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Ключові слова: *неперервна освіта, готовність до професійної діяльності, компоненти готовності, вчитель іноземної мови.*

У справі об’єднання людства на основі певних ціннісних підстав і цільових орієнтирів одним із пріоритетних чинників стає неперервна освіта. Неперервність у сучасному культурно-освітньому контексті є ідеєю, принципом навчання, якістю освітнього процесу, умовою становлення людини. Однією з неодмінних умов ефективності вчителя іноземної мови (*далі – ІМ*) є його готовність до професійної фахової діяльності. Аналізуючи питання підготовки вчителів іноземної мови, варто зазначити, що проблему формування їхніх знань, умінь і навичок у різний час досліджували багато науковців: теоретичні погляди на сутність підготовки майбутніх учителів іноземних мов і підходи до аналізу її теорії і практики – А. Амеліна, Н. Борисова, Л. Гусак, Л. Кравчук, М. Савчак, П. Сердюкова та інші; загальні теоретичні положення професійної підготовки вчителя іноземної мови на сучасному етапі – І. Білецька, К. Левківський, С. Ніколаєва, С. Сисоєва, О. Савченко, Л. Сущенко та інші.

Результатом професійної підготовки є готовність до професійної діяльності. В сучасній науці психологічну готовність досліджують В. Дорохін, В. Моляко, А. Проскура С. Равіков, мотиваційну – Е. Томас, морально-психологічну – Л. Кондрашова, С. Ніколаєнко, Г. Штельмах, професійну – Д. Мазуха, моральну – Є. Шевчук, професіонально-педагогічну – С. Коришенко, готовність загалом – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та інші.

Готовність розглядається педагогами та психологами як стан (М. Дяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе), як якість особистості (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Сєріков, Є. Федорчук, В. Шадріков), як комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), як синтез певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), як системне особистісне утворення (С. Васильєва, М. Дяченко, Л. Кандибович).

Мета статті – визначити сутність поняття готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, а також виявити структурні компоненти цієї готовності.

Невід’ємною частиною становлення сучасної держави є розвиток освіти, а також система підготовки та готовності до професійної педагогічної діяльності. Педагогічні та психологічні дослідження дають великий діапазон визначень готовності. Це можна пояснити кількома причинами. Слово «готовність» обмежує коло індивідуально-психологічних властивостей, залишаючи поза його межами знання, вміння і навички. Індивідуально-психологічні особливості людини визначаються здібностями, які демонструють її готовність до оволодіння певними видами діяльності та успішного їх здійснення. Посилаючись на дослідження Л. Гури, автор зазначає, що ними є особливості теоретичної концепції автора; дослідження стану готовності на різних рівнях протікання психічних процесів, якими регулюється поведінка особистості щодо навколишньої дійсності [2]. Одні науковці розглядають її на рівні психофізичних реакцій, інші – на рівні включення в діяльність. Крім того, спостерігається й довільне трактування категорії «готовність».

Під психологічною готовністю особистості до професійної діяльності М. Кужель розуміє психічний стан, який виникає в результаті усвідомленого або неусвідомленого відображення психологічної структури професійної діяльності і характеризується певними мотиваційними, операційними та регуляційними властивостями особистості [6]. І. Ковальська визначає, що готовність – стійке психологічне утворення, що забезпечує його здатність до успішного виконання завдань [4]. Це також відносить чинне дослідження до особистісного підходу.

У своїх працях Л. Кондрашова розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає ідейно-моральні і професійні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштованість на працю, спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» [5]. Аналізуючи представлені вище роботи, автор вважає, що професійна готовність визначається як закономірний, цілеспрямований результат певної спеціальної професійної підготовки спеціалістів, їх особистісно-мотиваційного ствердження, налаштованості на працю, вміння перемагати труднощі, їх освіти, самоосвіти, самовиховання, бажання досягти успіху й уміння долати перешкоди. Готовність – це внутрішня здатність особистості, яка становить собою певну цілісність та існує як ознака професійної кваліфікації, а також є результатом цілеспрямованої підготовки.

Підходи до поняття «готовності» різноманітні, бо кожна наука надає йому певні індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції. Ядро цього поняття включає в себе як психологічну готовність, яка є базою та стійкою платформою діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування всіх знань і вмінь. Так, зміст поняття «готовність» психологи та педагоги розглядають як єдність трьох компонентів – когнітивного, емоційного та пов'язаного з поведінкою (Д. Катя, Д. Керч, М. Кровгильд); сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості (Е .Козлов, Ю. Кулюткін); передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович); єдність спонукального (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів (В. Селіванов); новоутворення (Л. Виготський, Д. Ельконін); психічний стан (А. Капська, А. Мороз, В. Сластьонін). Варто зазначити, що всі науковці вважають готовність передумовою успішної професійної діяльності людини.

Всі визначення поняття до професійної діяльності поєднуються основними ключовими поняттями, а саме тим, що це – складна система, багаторівневий процес тощо. На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна зробити висновок про відсутність єдиного підходу до розуміння феномена готовності. Так, у дослідженні А. Рєзановича готовність трактується як «внутрішня якість особистості, в якій виражено її схильність до діяльності і яка представлена єдністю елементів: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність» [7].

Складність багатьох підходів до визначення поняття «готовність» пов'язана зі складниками, які входять до нього. Наприклад, психологи виділяють такі компоненти готовності: мотиваційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, орієнтаційний, психофізіологічний, оцінний. На думку С. Витвицької, складниками готовності до педагогічної діяльності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпативний, культурологічний, аналітико-рефлексійний та результативно-продуктивний компоненти.

У змісті структури готовності М. Дяченко та Л. Кандибович виділяють такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційний – виражається в наявності потреби успішно виконувати поставлене завдання, інтереси до об'єкта діяльності, способів її здійснення, прагнення до успіху; орієнтаційний – включає знання та уявлення про особливості та умови діяльності; операціональний – передбачає оволодіння способами та прийомами діяльності, вміннями та навичками; вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; оцінний – передбачає самооцінку своєї підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань встановленим зразкам.

Дослідниця М. Іполітова у структурі готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності виділяє три взаємопов'язані компоненти: особистісний – характеризує ступінь морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає сформованість ціннісних орієнтацій, інтерес до професії, рівень розвитку мотивації педагогічної діяльності; когнітивний – відображає інформованість педагога про сутність та зміст педагогічної діяльності, рівень загальнопедагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності; праксикологічний – характеризує професійні вміння і навички, які необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності [3].

Структура професійної компетентності педагога включає три види компетентності: ключові – необхідні для будь-якої професійної діяльності, базові – відображають специфіку певної професійної діяльності, спеціальні – відбивають специфіку конкретної сфери професійної діяльності (А. Тряпіцина). Автор звертається до порівняльного аналізу складників готовності до професійної педагогічної діяльності (таб. 1).

Таблиця 1

Складники готовності до професійної педагогічної діяльності

Складники / Науковці	Вітвицька С.	Наумов В.	Хозяйнов Г.	Беловолова С.	Орлова Р.	Іполітова М.	Пушкін В.	Нерсесян Л.	Дерновський І.	Сластеніна В.	Подимова Л.	Прищепа Т.	Іполітова Н.	Яковлєва М.
Мотиваційно-ціннісний, особистісний	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+
Емоційно-моральний														+
Когнітивний	+			+	+	+			+				+	
Операційно-діяльнісний, практичний	+	+			+									
Діяльнісно-комунікативний												+		
Інтегративний / креативний	+		+						+	+	+			
Комунікативно-емпатійний	+													
Культурологічно-світоглядний	+													
Аналітико-рефлексійний	+				+				+	+	+	+		
Результативно-продуктивний	+													
Праксикологічний						+							+	
Змістовно-процесуальний		+												+
Технологічний (структура дій)							+	+		+	+			
Теоретичні й методичні знання			+											
Професійно-прикладні вміння			+											
Позитивне ставлення до педагогічної діяльності			+											
Уявлення про цілі професійної діяльності						+								
Уявлення про зміст діяльності та можливості її виконання						+								
Інформаційний блок						+						+		
Управління діяльністю і прийняття рішень						+								
Психічна спрямованість особистості							+	+						
Інтегральний психофізіологічний компонент							+	+						

Аналіз наукової літератури показав, що більшість дослідників у складі готовності виділяють (у таблиці виділено сірим кольором) мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, практичний, інтегративно-творчий, креативний, аналітико-рефлексійний, праксикологічний, технологічний компоненти. Також науковці наголошують на домінанті знань, умінь, певному досвіді їх застосування на практиці, позитивному ставленні студентів до професії вчителя, стійких мотивах педагогічної діяльності, наявності професійно важливих якостей особистості. Таке багатоаспектне трактування готовності до професійної педагогічної діяльності є актуальним і для процесу підготовки вчителів ІМ.

Основними вимогами до теоретичної підготовки вчителів іноземної мови, які сформульовані в цільовій комплексній програмі «Вчитель» є такі: вчитель ІМ повинен знати основні етапи розвитку навчання іноземних мов; вчитель ІМ повинен розуміти основні теорії формування комунікативної компетенції учнів, яка складається з мовленнєвої, соціокультурної лінгвістичної, країнознавчої, навчальної, стратегічної компетенцій тощо [8].

Основні вимоги до практичної підготовки вчителя ІМ включають уміння реалізувати *комунікативно-навчальну функцію*, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулювального і контрольно-коригувального компонентів, тобто вміння кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування; *виховну функцію*, тобто здатність вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання; *розвивальну функцію*, тобто здатність прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням; *освітню функцію*, тобто вміння допомагати учням в оволодінні вмінням навчатися, розширювати свій світогляд [8].

Беручи до уваги дослідження О. Гончарової, можна визначити складники готовності майбутнього вчителя ІМ до професійної діяльності, зокрема мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти [1]. Всі ці компоненти є спільними для визначення готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів і не відображають власне специфіки підготовки вчителя іноземної мови. На думку О. Ругальської, основними компонентами готовності майбутніх вчителів іноземної мови до професійної діяльності є *мотиваційно-ціннісний* (професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо); *когнітивно-комунікативний* (наукова обґрунтованість та професійно доцільна система знань, яка є міцним фундаментом для розвитку практичних умінь та навичок здійснення майбутньої професійної діяльності); *діяльнісно-практичний* (дії та операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності); *професійно-особистісний* (професійно-особистісні якості та здібності); *оцінно-рефлексивний* (самооцінка, самоаналіз, самокорекція, самовдосконалення професійної готовності й відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам). Саме такі компоненти відображають зміст вимог, які стоять перед майбутнім вчителем іноземної мови.

Варіативність та особистісна орієнтація сучасної освіти потребують змін у теорії й методиці навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах, а також у технологіях навчання на всіх ступенях. Зростає кількість методик, які сприяють формуванню практичних навичок пошуку й аналізу інформації, самонавчанню, самоорганізації, досвіду відповідального вибору та поведінки, становленню ціннісних орієнтацій.

Сучасні методики оцінювання вчителя іноземної мови загалом містять багато вимог. Спільним є те, що для того, щоб сформулювати складники готовності майбутнього вчителя іноземної мови, необхідно розглянути зміст професійної підготовки вчителя ІМ: мовну практичну підготовку (оволодіння лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною і лінгво-методичною компетенцією); психолого-педагогічну підготовку (оволодіння базовими психологічними вміннями вчителя як практичного психолога і базовими професійними вміннями вчителя); методичну підготовку (знання основ методики навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі та володіння методичними вміннями).

Представлений аналіз науково-методичної літератури та нормативно-правових документів свідчить про глибокий та змістовний підхід до визначення основних складників / компонентів готовності майбутнього вчителя ІМ до професійної діяльності. Такі компоненти будуть покладені в основу формулювання критеріїв визначення рівнів сформованості готовності та професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності, а також до неперервної освіти. Системний підхід до цього питання представлено на рис. 1.

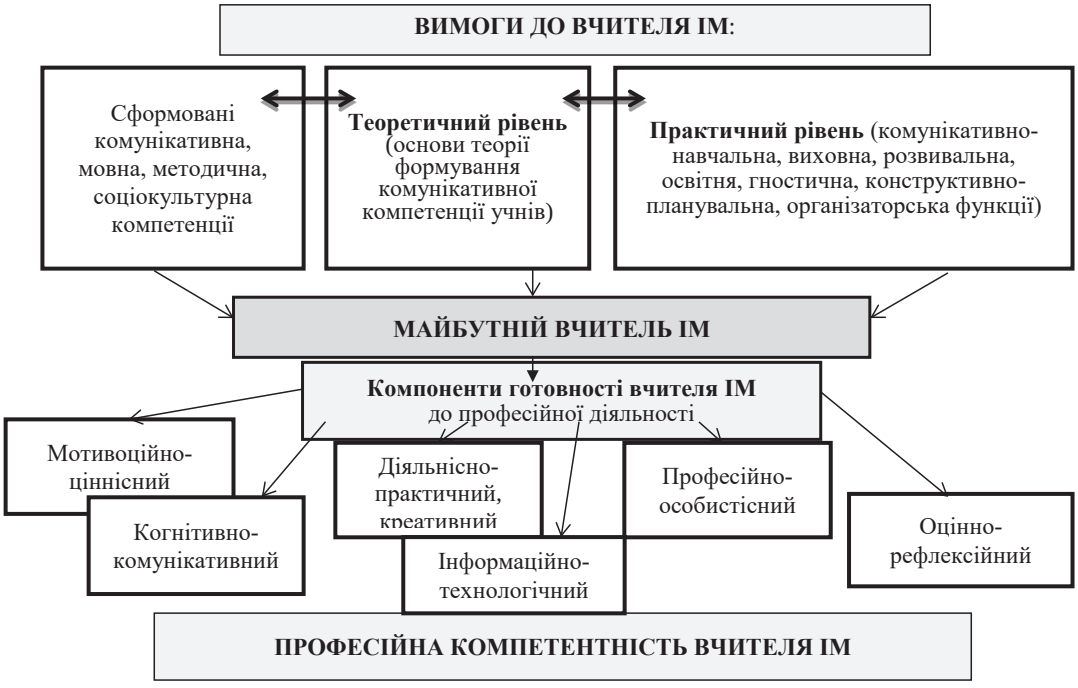


Рис. 1. Компоненти готовності вчителя ІМ до професійної діяльності

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що готовність майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності – це важлива інтегративна якість і стала особистісна характеристика, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного (креативного), професійно-

особистісного, оцінно-рефлексивного компонентів і виявляється у здатності здійснювати ефективну іншомовну педагогічну діяльність в умовах Нової української школи та є результатом професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Ефективність сформованих компонентів / складників готовності вчителів ІМ до професійної діяльності тісно пов'язана з досягненням високого рівня розвитку їх професійної компетенції.

Висновки. Отже, готовність до педагогічної діяльності вчителя іноземної мови не можна зводити лише до забезпечення певного настрою особистості працювати в обраній сфері діяльності або до виховання окремих якостей і властивостей, до простого їх сумування. Готовність до педагогічної діяльності передбачає утворення таких необхідних установок, відносин, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо і сумлінно, зі знанням справи і творчо виконувати свої професійні функції та обов'язки. Визначальним фактором готовності майбутнього вчителя іноземної мови до професійної (педагогічної) діяльності є особливості цієї діяльності та умови її протікання. Отже, і зміст компонентів такої готовності визначається особливостями педагогічної діяльності.

Використана література:

1. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : дис ... канд. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 221 с.
2. Гура Л. М. Организационно-методические аспекты формирования социально-психологической готовности студентов гуманитарных вузов к педагогической деятельности. *Горизонти освіти*. 2014. № 2. С. 54–60.
3. Ипполитова Н. В., Колесников М. А., Соколова Е. А. Система профессиональной підготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография. Шадринск : Исеть, 2006. 236 с.
4. Ковальська І. Е. Формування психологічної готовності членів громадських формувань до охорони державного кордону : автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.09. Хмельницький, 2009. 23 с.
5. Кондрашова Л. В. Концепція взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму. Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
6. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2010. 24 с.
7. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 24 с.
8. Цільова комплексна програма «Вчитель». *Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* 1997. № 24. С. 11–25.

References:

1. Honcharova O. A. Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy do innovatsiinoi diialnosti : dys... kand. Nauk : 13.00.04 [Pedagogical conditions of the future foreign language teacher training for the innovative activity : dissertation of the Candidate of Science: 13.00.04]. Kyiv, 2008. 221 s. [in Ukrainian].
2. Gura L. M. Organizacionno-metodicheskie aspekty formirovaniya socialno-psihologicheskoj gotovnosti studentov gumanitarnyh vuzov k pedagogicheskoj deyatelnosti [Organizational and methodological aspects of the formation of socio-psychological readiness of humanitarian university students for pedagogical activity]. *Gorizonti osvity*. 2014. № 2. S. 54–60 [in Russian].
3. Ippolitova N. V., Kolesnikov M. A., Sokolova E. A. Sistema professionalnoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: lichnostnyj aspekt : monografiya [The system of professional development for pedagogical university students: personal aspect : monograph]. Shadrinsk : Iset, 2006. 236 s. [in Russian].
4. Kovalska I. E. Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti chleniv hromadskykh formuvan do okhorony derzhavnoho kordonu : avtoref. dys. ... kand. nauk: 19.00.09 [Formation of psychological readiness of members of public units for the state border protection: abstract of the dissertation of the Candidate of Science: 19.00.09]. Khmelnytskyi, 2009. 23 s. [in Ukrainian].
5. Kondrashova L. V. Kontseptsiia vzaiemodii moralnykh i psykholohichnykh yakostei u zmisti pedahohichnoho profesionalizmu. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia : monohrafichnyi ohliad [The concept of interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism. Professional formation of the future teacher : a monographic review]. Kryvyi Rih, 2006. 327 s. [in Ukrainian].
6. Kuzhel M. Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti vykladachiv fizychnoi kultury : avtoref. dys. ... kand. nauk: 19.00.07 [Formation of psychological readiness for pedagogical activity of physical training teachers: abstract of the dissertation of the Candidate of Science: 19.00.07]. Khmelnytskyi, 2010. 24 s. [in Ukrainian].
7. Prudka L. Obgruntuvannia formuvannia intehratyvnoi hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... kand. nauk: 13.00.04 [Substantiation of formation of integrative readiness of future social workers for professional activity: abstract of the dissertation of the Candidate of Science: 13.00.04]. Kyiv, 2013. 24 s. [in Ukrainian].
8. Tsilova kompleksna prohrama «Vchytel» [Special target comprehensive program 'Teacher']. *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy.* 1997. № 24. S. 11–25. [in Ukrainian].

Kanibolotska O. A. Structural components of readiness for continuous professional activity of foreign language teachers in modern society

The problem of continuous professional activity of the future foreign language teacher is considered in the article. The structure of readiness for professional pedagogical activity of a foreign language teacher is analyzed. It is stated that professional continuous training of the future foreign language teacher in the conditions of modern society is considered as a holistic, open, integrative, multilevel, mobile system that meets social and educational requirements, market demand for professional and pedagogical services, conditions for certification of modern language teacher. The concept is based on an understanding of the process of continuous preparation of a future foreign language teacher, which allows to form a teacher as a competitive specialist, capable of creative foreign-language professional activity and consists of theoretical, methodological, structural-content, implementation-technology, and criterion.

Different components of readiness for professional activity are considered, both from the psychological and pedagogical point of view, as well as from the methodology of teaching foreign languages. The variability and personal orientation of modern education require changes in the theory and methodology of teaching a foreign language in secondary schools, changes in the technology of teaching at all levels.

The share of techniques that contribute to the formation of practical skills for finding and analyzing information, self-study, self-organization, experience of responsible choice and behavior, formation of value orientations is increasing. In this regard, the range of requirements for a foreign language teacher, defined not only by qualifications, but also by changes in society, is growing, and in practice it is becoming increasingly difficult to meet these requirements. Requirements for a foreign language teacher in the framework of modern school development are defined.

The basic directions and components of professional training of the future foreign language teacher are outlined, taking into account the general components of teacher training and the psychological and pedagogical basis. The necessity of research of peculiarities of organization of continuous professional training of a foreign language teacher is emphasized.

Key words: *continuing education, readiness for professional activity, components of readiness, foreign language teacher.*

УДК 377:159
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.29

Капінус О. С.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

Аналізується актуальна педагогічна проблема використання технології контекстного навчання в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних Сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах, пошуку шляхів реалізації контекстного підходу до її формування з використанням потенціалу контекстного підходу до організації освітньо-виховного процесу.

Акцентовано увагу на потребі пошуку шляхів індивідуалізації освітнього процесу та забезпеченні умов самореалізації курсанта як військового професіонала та особистості на різних етапах службової діяльності, позаяк 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 військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслювати у своїй діяльності та спроможність майбутнього офіцера адекватно вирішувати актуальні проблемні питання, притаманні військам.

Узагальнено переваги контекстного підходу до організації освітньо-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі, до яких віднесено суттєвий потенціал у формуванні як знань, умінь і навичок, так і професійно значущих якостей, що складають професійну компетентність фахівця відповідно до актуальних потреб, забезпечення трансформації освітньо-виховної діяльності у професійну сферу, сприяння розвитку професійного мислення курсанта через визначення конкретної професійно-орієнтованої мети навчання, оперативне реагування на реальні потреби військово-професійної діяльності офіцера через внесення змін та корегування змісту програм навчальних дисциплін з урахуванням вимог професії.

Визначені складники контекстного підходу, які є найбільш доцільними для використання у освітньо-виховному процесі вищого військового навчального закладу під час формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера: побудова контекстного освітньо-виховного середовища вищого військового навчального закладу, квазіпрофесійна діяльність курсанта та аналіз проблемних ситуацій військово-професійної діяльності.

Ключові слова: *курсант, майбутній офіцер, суб'єкт, контекст, контекстний підхід, освітньо-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.*

Професійна підготовка фахівців та майбутніх офіцерів одним із пріоритетних завдань визначає опанування тими, хто навчається, практичними механізмами вирішення актуальних завдань професійної діяльності. Розділяючи погляди Т. Дмитренко на питання професіоналізму фахівця, до складників якого науковець відносить «володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкти, предмети і засоби праці; володіння спеціальними вміннями і навичками на підготовчому, виконавчому та підсумковому етапах діяльності; оволодіння спеціальними властивостями особистості та характеру, що дозволяє здійснювати процес і отримувати прогнозовані результати» [7]. Досвід підготовки майбутніх офіцерів вказує на актуальну потребу пошуку дієвих механізмів забезпечення практично орієнтованої військово-професійної спрямованості організації освітньо-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах, позаяк «навчальна діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну» [5, с. 37–38].

Одним зі шляхів вирішення обумовленої проблеми є використання потенціалу контекстного підходу до побудови освітньо-виховного процесу ВВНЗ з урахуванням професійної спрямованості освітньо-виховної діяльності до поступової адаптації майбутніх офіцерів через академічну до військово-професійної діяльності.

Метою статті є аналіз можливостей використання технології контекстного навчання в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних Сил України під час навчання у вищих військових навчальних закладах, шляхів реалізації контекстного підходу до її формування, оскільки означене

актуальне питання ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Теоретико-методологічною основою контекстного підходу до підготовки фахівців у вищій школі є теорія діяльності (С. Виготський, С. Рубінштейн та інші), основними напрямами дослідження питання впровадження контекстного підходу є: 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); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, І. Жукова), контекстний підхід у підготовці фахівців (Н. Бакшаєва, М. Жалдак, В. Желанова, І. Жукова, С. Качалова, С. Скворцова, О. Хомік).

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 на мові наук за допомогою всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, все 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» [1].

Реалізація контекстного підходу в освітній та первинній військово-професійній діяльності майбутніх офіцерів у ВВНЗ відбувається через насичення змісту професійної підготовки курсантів навчальними дисциплінами, темами та окремими навчальними питаннями, в основі яких є досвід та 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 із 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» [3], сприяє формуванню його здатностей до становлення активної суб’єктної позиції як основи професійної суб’єктності майбутнього офіцера.

Зміст контекстного навчання, згідно О. Ковтун, базується на логіці навчального предмета як консервованого минулого наукового знання та на логіці майбутньої професійної діяльності. Зміст навчання, на думку науковця, проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується у предмет діяльності професійної [9].

Як зазначає С. Скворцова, ефективність реалізації контекстного підходу забезпечується впровадженням активних форм організації освітньої діяльності, серед яких науковець виокремлює практичні заняття з елементами дискусії, рольові та імітаційні ігри, моделювання майбутньої професійної діяльності, аналіз конкретних професійних ситуацій [10, с. 89].

Реалізація потенціалу активних форм навчання здійснюється з урахуванням практико-орієнтованого характеру підготовки майбутніх офіцерів через упровадження компетентнісного підходу до змісту їх професійної підготовки, що відбувається з урахуванням професійного контексту та є визначальним для всього процесу підготовки, позаяк формує вимоги до побудови освітньо-виховного середовища ВВНЗ як середовища контекстного типу, визначає зміст взаємодії між його учасниками як суб’єктами освітньо-виховної та військово-професійної діяльності.

Погоджуючись із В. Калашниковим та А. Маджугою, які освітнє середовище контекстного типу визначають як сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу [8, с. 36], автор розділяє погляди науковців, які серед характеристик освітнього середовища контекстного типу виокремлюють наступні: врахування принципу контекстного підходу; широке використання методу моделювання контекстів; підвищення рефлексивності освітньої діяльності; використання підручника (навчально-методичного посібника) контекстного типу; орієнтування на розвиток особистості в крос-культурному контексті [8, с. 40], зазначаючи, що створення освітнього середовища контекстного типу забезпечує оптимальні умови для формування ключових компетенцій у будь-якій сфері людської життєдіяльності, що, на думку науковців, відповідає вимогам сьогодення.

Визначаючи освітньо-виховне середовище ВВНЗ як сукупність основних елементів ВВНЗ, територію, де розташований навчальний заклад, що є одночасно освітнім простором та місцем виконання завдань військової служби та військових ритуалів із військово-професійним тематичним наповненням та естетичним насиченням символами служіння українському народові; військові полігони як місце набуття практичних навичок курсантами, автор зазначає, що за своєю сутністю воно є контекстно орієнтованим, позаяк із першого дня перебування курсанта передбачає спільне з іншими суб’єктами освітньо-виховного процесу, до яких автор відносить адміністративно-командний склад (керівництво ВВНЗ, офіцерів відділів, відділень та служб, начальників факультетів, командирів навчальних курсів та курсових офіцерів), науково-педагогічних працівників, навчальні курси та групи курсантів та окремих курсантів виконання завдань військової служби у поєднанні з освітньою діяльністю.

Перебування курсанта в освітньо-виховному середовищі ВВНЗ дозволяє майбутньому офіцеру усвідомити та схвалити специфічні особливості культури військової діяльності, набути досвіду виконання завдань військової служби офіцером, сприяє сприйняттю суб’єктності інших осіб через обмін цінностями та проникнення в їхній суб’єктний простір.

Таким чином, освітньо-виховне середовище ВВНЗ є контекстним середовищем, в якому відбувається імітація майбутньої професійної діяльності курсантів як військовослужбовців та як офіцерів через створену модель військово-професійної діяльності. На основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії через взаємний обмін смислами між суб'єктами освітньо-виховного процесу ВВНЗ, що відбувається через комунікацію та діяльність в умовах професійно орієнтованого середовища ВВНЗ, відбувається формування суб'єктного простору особистості майбутнього офіцера як основи його професійної суб'єктності.

Основними видами діяльності курсанта під час навчання у ВВНЗ є навчальна та військово-професійна. Військово-професійна діяльність майбутнього офіцера через створені особливі умови освітньо-виховного середовища ВВНЗ поєднує в собі два взаємодоповнюючих складники: курсант як військовослужбовець виконує обов'язки військової служби відповідно до посади, яку обіймає (курсант, командир відділення чи командир навчальної групи), що співвідноситься з функціональними обов'язками сержантсько-старшинського складу Збройних Сил України і одночасно виконує окремі елементи, притаманні функціональним обов'язкам офіцерського складу, тобто його діяльність є квазіпрофесійною.

На думку А. Вербицького, квазіпрофесійна діяльність – «таке практико-орієнтоване навчання, яке здійснюється шляхом моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності, оволодіння вміннями розв'язувати професійні задачі в реальному освітньому процесі в закладах вищої освіти, тобто передбачає створення контексту майбутньої педагогічної праці» [4]/ Н. Бекузарова, характеризуючи квазіпрофесійну діяльність, зазначає, що вона «базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом», а її сутність полягає в тому, що вона відбувається в реальних умовах і забезпечує єдність окреслених контекстів [2, с. 114].

Квазіпрофесійна діяльність майбутнього офіцера в освітньо-виховному просторі ВВНЗ є імітацією його майбутньої професійної діяльності як офіцера через моделювання умов, змісту, особливостей та з урахуванням вимог до офіцера як військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напряму діяльності, забезпечуючи суб'єктивне сприйняття та усвідомлення майбутніми офіцерами професійного досвіду та моделей поведінки через вирішення проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація, як зазначає А. Вербицький, це реальна чи описана будь-якою мовою сукупність об'єктивних обставин та умов, що вміщує суперечність. Усвідомлення особистістю включеної у цю ситуацію суперечності призводить до появи у неї потреби в нових знаннях, інформації, яка дає можливість вирішити суперечність [6, с. 68].

Розв'язання проблемних ситуацій під час навчання у ВВНЗ дозволяє майбутньому офіцеру відтворити в навчальній діяльності процеси і контексти майбутньої професійної діяльності як офіцера, забезпечує формування цілісної системи професійних знань та вмінь для успішної реалізації майбутніх посадових компетенцій, позаяк проблемна професійна ситуація містить можливості розгортання змісту підготовки в його динаміці, дозволяє спроектувати систему інтелектуальних та соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу та є об'єктивною передумовою зародження мислення студента [3, с. 61].

Під час розробки проблемних ситуацій для професійної підготовки майбутнього офіцера та формування його професійної суб'єктності необхідним вбачається вироблення чітких критеріїв сфер професійної діяльності офіцера, до яких автор відносить наступні:

1) сфера управлінських компетенцій, що визначається рівнем посади та вимогами до неї;

2) сфера професійних обов'язків (повсякденна життєдіяльність, підготовка до виконання службово-бойових завдань та безпосереднє їх виконання;

3) сфера особистісно-професійного зростання та самореалізації у професії (підвищення рівня професійної майстерності, самоосвіта, самовдосконалення, самовиховання).

З урахуванням того факту, що розв'язання проблемних ситуацій має відтворювати логіку реалізації конкретних функцій військово-професійної діяльності офіцера, оптимальним механізмом розробки проблемних ситуацій вбачається комплекс ситуаційних завдань як один із варіантів кейс-методу. На основі досвіду виконання офіцерами службово-бойових завдань, аналізу проблемних питань ухвалення управлінського рішення та успішного управління соціально-психологічними процесами у підпорядкованих військових колективах. Під час групових та практичних занять курсанту пропонується до розгляду конкретна проблемна ситуація, в якій він повинен з позиції офіцера запропонувати власний варіант її вирішення.

Ситуаційні завдання для курсантів доцільно поділяти на три блоки. До першого блоку автор відносить проблемні ситуації повсякденної життєдіяльності та управління підрозділом під час виконання завдань повсякденної життєдіяльності. Під час вироблення власного варіанту вирішення проблемної ситуації в зазначеному блоці ситуаційних завдань курсант повинен в повній мірі знати вимоги керівних документів, що регламентують організацію повсякденної життєдіяльності військових колективів, обов'язки офіцера під час її здійснення та оволодіння методикою організації та проведення заходів бойової, індивідуальної, національно-патріотичної підготовки особового складу, основами управління, розумінням принципів протікання внутрішньо-колективних процесів. Вирішення завдань першого блоку дозволяє майбутньому офіцеру засвоїти способи раціональної службової діяльності та перенести знання та набутий досвід виконання обов'язків військової служби на ситуації, де є можливим використання сформованих під час навчання у ВВНЗ моделей поведінки.

До другого блоку доцільно віднести ситуаційні завдання на основі проблемних ситуацій виконання обов’язків офіцера під час залучення підрозділу до бойових дій. Крім вимог до знань та вмінь курсанта, зазначених у першому блоці, у цьому випадку майбутній офіцер повинен враховувати вимоги бойової обстановки, рівень ризиків та загроз, їй притаманних, та усвідомлювати відповідальність за помилкове рішення. Розв’язання таких завдань майбутніми офіцерами потребує сформованості у них професійних знань, психолого-педагогічних умінь і навичок, здатності до адекватного оцінювання ситуації та ухвалення управлінського рішення з урахуванням значно більшого обсягу факторів впливу на нього порівняно з ситуаціями повсякденної життєдіяльності. Вирішення ситуаційних завдань, що віднесені до зазначеного блоку, не є можливим механічним перенесенням засвоєних управлінських чи поведінкових стратегій як моделей поведінки у схожих ситуаціях, потребують здійснення продуктивного аналізу ситуації, врахування значної кількості чинників, що впливають на неї, та творчого використання набутих професійних знань та вмінь.

До третього блоку автор відносить ситуаційні завдання службово-бойової діяльності офіцера, які не передбачають одного варіанту його вирішення, є проблемними через відсутність готових шаблонів діяльності. Свідоме конструювання ситуаційного завдання з уведенням у вихідні дані не повної інформації, поєднання декількох взаємовиключних факторів, корегування завдання під час пошуку варіантів його розв’язання курсантом потребують пошуку індивідуального нешаблонного рішення чи розробки декількох варіантів вирішення ситуаційного завдання. Цей підхід спонукає курсанта до свідомої активності у пошуку додаткової інформації та її аналізу, створює умови для вироблення алгоритму розгортання діяльності у процесі її вирішення через аналіз, рефлексію, моделювання та прогнозування.

Вироблення індивідуального варіанту вирішення ситуаційного завдання, крім використання власного досвіду виконання обов’язків військової служби та знання вимог до її організації, потребує від курсанта сформованих вмінь порівняння та узагальнення нових фактів, критичного їх осмислення, оперативного реагування на зміни в обстановці, формулювання висновків, вироблення індивідуальних способів діяльності в конкретних ситуаціях та механізму оцінювання отриманих результатів, що сприяє самомотивуванню особистості майбутнього офіцера до самовдосконалення, корекції особистих та професійних рис та якостей, активізує навчальну діяльність, підсилює внутрішню мотивацію щодо засвоєння знань та підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Формування професійної суб’єктності майбутніх офіцерів при реалізації контекстного підходу до організації освітньо-виховної діяльності у ВВНЗ реалізується у чітко обумовленій умовами організації контекстного освітньо-виховного середовища, логічній послідовності, яку автор трактує 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, сприйняттям та схваленням вимог до навчання та виконання обов’язків військової служби, формуванням суб’єктної готовності та суб’єктної адаптації до них. Інтеграція обумовлених складників, відсутність у більшості курсантів досвіду виконання обов’язків військової служби та досвіду самоорганізації обумовлюють поведінку курсантів, визначальними ознаками якої є пристосування та орієнтація на результат. Активність у діяльності є ситуативною та обумовленою 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 та 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. Під час цього етапу 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 з 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 етап дозволяє 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 винятково 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. Серед складників контекстного підходу, які автор виокремлює як найбільш доцільні для використання в освітньо-виховному процесі ВВНЗ під час формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера, визначено наступні: побудова контекстного освітньо-виховного середовища ВВНЗ, квазіпрофесійна діяльність курсанта та аналіз проблемних ситуацій військово-професійної діяльності.

Контекстний підхід, забезпечуючи трансформації 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 та корегування змісту програм навчальних дисциплін з урахуванням вимог професії.

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 та курсантом забезпечується формування його готовності до ухвалення виваженого управлінського рішення, активності та ініціативи у пошуку варіантів розв'язання нетипових ситуацій професійного спрямування, що є складником формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Подальші 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.

Використана література:

1. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1997. 278 с.
2. Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре. *Высшее образование в России,* 2012. № 10. С. 111–116.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Вербицкий А. А. Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентносного подхода в общем образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 12–18.
5. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : *М-лы к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г.* Москва : ИЦПКПС, 2004. 84 с.
6. Вербицкий А. А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования. *Вестник ВГГУ*. 2012. № 10–2. С. 68–71.
7. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологи. *Высшее образование в России.* 2003. № 3. С. 159–161.
8. Калашников В. Г., Маджуга А. Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа. *Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова,* 2010. № 5. С. 34–44.
9. Ковтун О. В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів. *Вища освіта України.* Дод. 4. Т. V (23). 2010. С. 459–468.
10. Скворцова С. О. Контекстне навчання як технологія формування професійної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки.* Ч. І. Черкаси, 2010. Вип. 191. С. 127–132.

References:

1. Bakshaeva N. A. (1997). Razvytye poznavatelnoi y professyonalnoi motyvatsyy studentov pedahohycheskoho vuza v kontekstnom obuchenyy [Development of cognitive and professional motivation of students of pedagogical university in context training]. *Candidate's thesis.* Moskva : MosDU [in Russian].
2. Bekuzarova N. V. & Ermolovych E. V. (2012). Kvazyprofessyonalnыi kharakter smeshannoho obuchenyia v pedahohycheskoi mahystrature [Quasi-professional nature of blended learning in pedagogical master's degree] *Vыsshee obrazovanye v Rossyy,* 10, 111–116 [in Russian].
3. Verbytskyi A. A. (1991). *Aktyvnoe obuchenye v vыsshei shkole: kontekstnыi podkhod [Active learning in higher education: contextual approach]*. Moskva : Vыssh. shk. [in Russian].
4. Verbytskyi A. A. & Ermakova O. B. (2009). Shkola kontekstno ho obuchenyia kak model realyzatsyy kompetentnosnoho podkhoda v obshchem obrazovanyy [School of contextual education as a model of realization of competence approach in general education]. *Pedahohyka*, 2, 12–18 [in Russian].
5. Verbytskyi A. A. (2004). Kompetentnostnыi podkhod y teoryia kontekstnoho obuchenyia [Competency approach and theory of context learning]. *M-lы k 4-mu zasedanyiu metodol. semynara*, 1, 81–84 [in Russian].
6. Verbytskyi A. A. (2012). O mekhanyzme razreshenyia problemnoi sytuatsyy posredstvom kontekstualnoho modelyrovanyia [On the mechanism of solving a problem situation through contextual modeling]. *Vestnyk VHTU*, 10–2, 68–71 [in Russian].
7. Dmytrenko T. A. (2003). Professyonalno-oryentyrovannыe tekhnolohy [Professionally oriented technologists]. *Vыsshee obrazovanye v Rossyy*, 3, 159–16 [in Russian].
8. Kalashnykov V. H. & Madzhuha A. H. (2010). Stratehyia zdorovesberezhenyia v obrazovatelnoi srede kontekstnoho typa [Health Saving Strategy d educational context context type]. *Vestnyk YaHU ym. M. K. Ammosova*, 5, 34–44 [in Russian].
9. Kovtun O. V. (2010). Kontekstnyi pidkhid yak metodolohichnyi kontsept formuvannia profesiino-movlennievoi diialnosti maibutnikh aviatsiinykh operatoriv [Contextual approach as a methodological concept for the formation of professional and speech activity of future aviation operators]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 23, 459–468 [in Ukrainian].
10. Skvortsova S. O. (2010). Kontekstne navchannia yak tekhnolohiia formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia matematyky [Contextual learning as a technology of formation mathematical teacher's professional competence]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu,* 191, 127–132 [in Ukrainian].

Kapinus O. S. The use of contextual learning technology in shaping the future subject officer's professional personality

The article analyzes the actual pedagogical problem of using contextual learning technology in the process of forming the professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine during training in higher military educational establishments, finding ways to implement a contextual approach to its formation using the potential of a contextual approach to the organization of educational process.

Emphasis is placed on the need to find ways to individualize the educational process and to provide the conditions for self-realization of the cadet as a military professional and personality at different stages of service, since the expected result of higher military education for future officers is the formation of professional subjectivity, the direct manifestation of which is the proper manifestation of being object, perceive the subjectivity of other servicemen, purposefully form and translate it in their activities and the ability of the future the officer adequately addresses the pressing issues inherent in the troops.

The advantages of the contextual approach to the organization of educational process in higher military education are summarized, which include significant potential in the formation of both knowledge, skills and professionally important qualities that make up the professional competence of a specialist in accordance with current needs, ensuring transformation – educational activities in the professional field, promoting the development of professional thinking of the cadet through the definition of a specific vocational-oriented learning goal, prompt response. I need real military officer professional activities by amending and correcting the content of programs of training courses to meet the requirements of the profession.

The components of the contextual approach that are most appropriate for use in the educational process of a higher military educational establishment during the formation of professional subjectivity of a future officer are identified: construction of a contextual educational environment of a higher military educational institution, quasi-professional analysis of situational problems professional activity.

Key words: *cadet, future officer, subject, context, contextual approach, educational process, higher military education.*

УДК 378.1:34
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.30

Келемен Р. Ю.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах сьогодення існує гостра необхідність у радикальній трансформації соціальної юриспруденції та реалізації принципово нових підходів до здійснення фахової підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства. Оптимальним шляхом для реалізації такого завдання є спрямованість вектора правничої освіти до професійного навчання майбутніх молодших спеціалістів з правознавства засобами інтерактивних технологій, детермінуючи їхню здатність до відтворення норм і правил юридичної професії. Заклад освіти юридичного профілю як інструмент змін, індикатор правового життя держави в умовах сьогодення отримує замовлення на правознавця, здатного успішно й ефективно вирішувати професійні завдання будь-якого рівня складності.

У статті розкрито сучасну ситуацію розвитку юридичної освіти в умовах зростаючих вимог до сучасного фахівця. Сукупність спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі фахової підготовки засобами інтерактивних технологій, є структурно-функціональною моделлю, яка відображає цілісний, поліструктурний та синергійний характер юридичного освітнього процесу. Розроблена й науково обґрунтована модель містить мету та завдання, принципи, зміст, компонентну структуру феномену, який досліджується, педагогічні умови, зміст, форми й методи підготовки майбутніх правників; критерії та рівні професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства та кінцевий результат – сформованість професійної компетентності.

Результат реалізації авторської моделі як фундаментальної стратегії змін, глибоке осмислення та розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі фахової підготовки засобами інтерактивних технологій надає можливість створити оптимальне освітнє середовище формування та розвитку сучасного правника-професіонала.

Ключові слова: *підготовка майбутніх молодших спеціалістів з правознавства, інтерактивні технології, структурно-функціональна модель, професійна компетентність, педагогічне моделювання.*

Обґрунтування теоретичних основ досліджуваного процесу, потенційних можливостей інтерактивних технологій, змісту, структури професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства (далі – МСП) в освітньому середовищі закладів юридичної освіти уможливили розробку педагогічної моделі, яка є сукупністю пов'язаних за змістом і термінами ресурсів, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх МСП; поєднує теоретичне і практичне навчання; є наскрізною, що застосовується протягом усього періоду навчання.

Метою статті є розгляд структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства засобами інтерактивних технологій.

Аналіз моделювання процесу підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій вимагає визначення змісту поняття «модель», яким автор буде оперувати в межах дослідження. У його розумінні

існує кілька підходів, пов'язаних із різноаспектними напрямами моделювання характеристик і властивостей об'єктів, які досліджуються [1, с. 130].

Теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу узагальнити, що використання методу наукового моделювання як способу інноваційних перетворень професійної підготовки майбутніх МСП передбачає концептуально-теоретичне, процесуально-технологічне забезпечення створення інноваційної освітньої моделі підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивного навчання та її поступовий перехід у режим поліфункціонального, полісистемного саморозвитку [2, с. 144]. Важливою методологічною передумовою до визначення змісту моделювання процесу, що досліджується, є положення В. Штофа про модель як кінцеву систему, що є проміжною ланкою між теорією і дійсністю [5, с. 170].

Варто зазначити і деяку подвійність педагогічних моделей, які мають аксіоматичний складник, заснований на загальних педагогічних закономірностях і загальній методології, а також змістовну частину, засновану на конкретному педагогічному досвіді [4, с. 84]. Відтак, педагогічні моделі практично завжди вирізнялися новизною, однак не забезпечували валідності без експериментальної перевірки і підтвердження.

Проектована структурно-функціональна модель підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства засобами інтерактивних технологій розглядається як методична схема динамічного процесу формування професійної компетентності в логіці руху «від мети до результату» шляхом обґрунтування цільового аспекту, завдань, змісту, методів, принципів, діагностики професійно-освітньої діяльності з формування професійної компетентності майбутніх МСП. Загалом структурно-функціональна модель підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства засобами інтерактивних технологій поєднує теоретико-концептуальну (зміст моделі) та методико-технологічну частину (обґрунтування структурних компонентів моделі, якими є мета, завдання, методи, принципи, діагностика).

Структура і зміст структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій виявляється в системно-цілісній спрямованості підготовки особистості студента, що володіє встановленим набором професійних компетенцій, необхідних для входження на сучасний ринок праці.

Розуміння структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій як еталонного зразка передбачає відображення об'єкта, процесу і продуктів моделювання в межах таких блоків:

1) цільового, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій;

2) змістовно-методологічного, що охоплює завдання, провідні наукові принципи та обрані для дослідження дисципліни, що визначають процес формування професійної компетентності в межах професійної підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивного навчання і забезпечують його методологічний та науково-методичний супровід;

3) процесуально-технологічного, що містить форми, методи, засоби навчання, педагогічні умови;

4) критеріально-результативного, який передбачає здійснення моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх МСП.

Кожен блок представлений функціями, призначення яких сприяє уточненню структури певної моделі. *Організаційна функція* моделі визначає процес організації підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивного навчання згідно з виділеними принципами, педагогічними умовами, формами і методами навчання. *Розвивальна функція* полягає не лише у формуванні правових знань, спеціальних умінь, а й у стимулюванні пізнавальної активності, творчого саморозвитку, формуванні компонентів професійної компетентності студентів. *Управлінська функція* спрямована на рефлексивну взаємодію (співуправління) суб'єктів освітнього процесу, формування у студентів здатності до планування, самоорганізації та самоврядування власною навчально-професійною діяльністю. *Оцінювально-результативна функція* спрямована на діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх МСП за якісними і кількісними змінами в її компонентах; визначення результативності формування феномену, який досліджується, засобами інтерактивних технологій.

Цільовий блок є об'єднувальним елементом проектованої моделі. У межах дослідження автор визначає стратегічну *мету* формування професійної компетентності майбутніх МСП, що передбачає вдосконалення якості професійної підготовки в закладах юридичної освіти засобами інтерактивних технологій. Тактична мета пов'язана з визначенням рівня сформованості професійної компетентності майбутніх МСП. Тобто, цільовий блок, будучи об'єднувальним (системотвірним), пов'язаний внутрішніми системними зв'язками з усіма іншими блоками, визначаючи їхні функції та зміст. *Змістовно-методологічний блок* відображає взаємозв'язок і взаємодію завдань дослідження, принципів та змісту підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій.

З метою досягнення поставленої в межах дослідження мети визначено такі *завдання* підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій:

1) забезпечення умов для інтеграції інтерактивних і традиційних технологій навчання, оптимального використання їхнього потенціалу в процесі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства;

2) сприяння індивідуалізації освітнього процесу та оптимізації взаємодії його суб'єктів;

3) забезпечення ефективності педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Побудова та обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивного навчання не може здійснюватися без використання сукупності принципів, імплементація яких дасть змогу послідовно охарактеризувати процес формування професійної компетентності, виокремити категоріальні блоки структури, динаміки, рівнів, етапів, умов ефективності цього процесу та продуктивності його результату.

Стратегічною умовою оновлення освіти майбутніх МСП у контексті цього дослідження є реалізація таких принципів навчання: професійно зорієнтованої спрямованості підготовки майбутніх МСП; ситуативності навчання майбутніх МСП; ключової ролі спільної діяльності на основі міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі підготовки до професійної діяльності; формування професійних навичок для роботи щодо здійснення різних видів професійної діяльності.

У змісті підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій виокремлено такі складники:

1) освоєння змісту правових знань щодо особливостей професійної діяльності майбутніх МСП на сучасному етапі, а також знань щодо технологій соціальної взаємодії в юридичній діяльності;

2) оволодіння сукупністю теоретичних і практичних умінь для організації навчально-професійної діяльності;

3) оволодіння досвідом творчої діяльності у вирішенні професійно зорієнтованих правових проблем в юридичній діяльності;

4) оволодіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до професійної юридичної діяльності (нормотворча, правоохоронна, правозастосувальна та експертно-консультаційна).

Процес професійної підготовки майбутніх МСП повинен бути наповнений змістом, який відповідає основним цілям навчання. Тому, розкриваючи змістовний аспект інтерактивного навчання й зосереджуючи увагу на його розвивальному характері, основним критерієм відбору змісту професійної підготовки та її структури в навчальних дисциплінах професійного та практичного циклів, автор виокремлює проблемність. Зміст навчання з дисциплін «Кримінальне право», «Цивільне право», «Діловодство (юридична клініка)», «Конституційне право України» проектується у вигляді проблемних ситуацій та похідних від них навчальних завдань, в основі яких лежить проблематизація.

Процесуально-технологічний блок структурно-функціональної моделі передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх МСП. Це взаємозв'язок форм і методів навчання, що оптимально сприяють реалізації спроектованого змісту підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивного навчання. Новий сконструйований зміст навчального матеріалу з обраних для дослідження дисциплін професійного та практичного циклу передбачає використання нових форм навчання, тобто зміст визначає форми, в яких він засвоюється [3, с. 191]. Процесуально-технологічний блок орієнтує підготовку майбутніх МСП на інший підхід до використання інтерактивних технологій, ідентичний цілям, завданням, змісту формування професійної компетентності та змісту досліджуваного матеріалу.

Важливе місце в процесуально-технологічному блоці структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій посідають педагогічні умови:

1) занурення студентів у професійно зорієнтоване мотиваційне середовище шляхом використання інтерактивних технологій;

2) міждисциплінарна інтеграція дисциплін професійно-практичного циклу шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання;

3) практико зорієнтована спрямованість підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства в коледжах;

4) активізація індивідуалізованої самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій.

Критеріально-результативний блок є синтезом компонентів (аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) і критеріїв (мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-змістовний, діяльнісно-практичний, оцінювально-рефлексивний), що визначають рівні (високий, достатній, задовільний, низький) сформованості професійної компетентності майбутніх МСП, а також очікувані результати. Окреслений блок заснований на виявленні елементів структури професійної компетентності майбутніх МСП, визначенні їхнього взаємозв'язку і положення стосовно один одного.

Висновки. Таким чином, розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх МСП засобами інтерактивних технологій є складною багаторівневою системою і має низку взаємопов'язаних і взаємозалежних блоків, що охоплюють необхідні для формування професійної компетентності елементи: *цільовий* (мета, завдання); *змістовно-методологічний* (принципи); *процесуально-технологічний* (компоненти, етапи формування професійної компетентності, форми, методи, засоби навчання, педагогічні умови); *критеріально-результативний* блоки (компоненти, критерії та рівні сформованості професійної компетентності, результат).

Перспективи подальших наукових розвідок автор вбачає у розробці необхідного навчально-методичного забезпечення для впровадження розробленої структурно-функціональної моделі в освітній процес професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з правознавства.

Використана література:

1. Бірюков О. М. Дворівнева модель підготовки юристів: погляд у майбутнє. *Юридична газета*. 2016. Вип. 26 (524). С. 125–137.
2. Котикова О. М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія. К. : КНЕУ, 2010. 343 с.
3. Радченко К. Профіль професійної компетентності майбутнього військового юриста. *Військова освіта. Збірник наукових праць Національного університету оборони України ім. І. Черняховського.* 2017. Вип. 2 (36). С. 188–198.
4. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця : навч. посібн. Х. : НФаУ, 2014. 180 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и познание. Минск, 1977. 178 с.

References:

1. Biriukov O. M. (2016), «Dvorivneva model pidhotovky yurystiv: pohliad u maibutnie» [Two-level model of legal training: look into the future]. *Legal newspaper*. 2016. Issue 26 (524). pp. 125–137. [in Ukrainian].
2. Kotykova O. M. (2010), *Praktyko-zoriientovana psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh yurystiv* [Practically oriented psychological and pedagogical training of future lawyers], monograph. Kyiv : KNEU. 343 p. [in Ukrainian].
3. Radchenko K. (2017), «Profil profesiinoi kompetentnosti maibutnoho viiskovoho yurysta» [Profile of professional competence of future military lawyer]. *Military education. Research papers collection of the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi.* 2017. Issue 2 (36). pp. 188–198. [in Ukrainian].
4. Sabatovska I. S., Kaidalova L. H. (2014), *Modeliuvannia diialnosti fakhivtsia* [Modeling of specialist's activity], study tool. Kharkiv : NFaU. 180 p. [in Ukrainian].
5. Stoff V. A. (1977), *Modelirovanie i poznanie* [Modeling and cognition]. Minsk. 178 p. [in Russian].

Kelemen R. Y. Structural-functional model of training of future junior specialists in law by means of interactive technologies

Today, there is an urgent need for a radical transformation of social jurisprudence in general, and for the implementation of fundamentally new approaches to the vocational training of future junior specialists in law, in particular. The optimal way for realization of such task is direction of vector of legal education by means of interactive technologies, determining their ability to reproduce the rules and regulations of the juridical profession. After all, the institution of education of the juridical profile as a tool for change, an indicator of the legal life of state in the nowadays conditions receives an order for a lawyer who is able to successfully and effectively solve professional tasks of any level of complexity.

The article deals with the modern situation of development of legal education in the conditions of growing requirements to modern specialist. The complex of special pedagogical activities, directed on the formation of professional competence of future junior specialists in law in the process of vocational training by means of interactive technologies, presents a structural-functional model, which reflects the holistic, multi-structural and synergistic nature of the legal educational process. The developed and scientifically substantiated model contains purpose and tasks, principles, content, component structure of the studied phenomenon, pedagogical conditions, essence, forms and methods of training of future junior specialists in law and the final result – the formation of professional competence.

The result of implementation of author's model as a fundamental strategy of changes, deep understanding and resolution of the problem of formation of professional competence of future junior specialists in law in the process of vocational training by means of interactive technologies gives the opportunity to create optimal educational environment of formation and development of modern lawyer-professional.

Key words: *training of future junior specialists in law, interactive technologies, structural-functional model, professional competence, pedagogical modeling.*

УДК 780.614.131:37.013.3(477)(09)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.31

Коваленко А. С.

РОЛЬ ФЛАМЕНКО У РОЗВИТКУ ГІТАРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Здійснено історіографічний аналіз витоків мистецтва фламенко на території України та його вплив на розвиток вітчизняної гітарної освіти. Застосувавши методи історико-педагогічного аналізу та системного підходу, розглянуто наукові праці провідних учених галузі. Визначено, що фламенко – це мистецтво, яке, поєднавши елементи культур інших народів, сформувало власну оригінальну структуру: вокал, хореографію та гітарний супровід. Доведено, що цей феномен, сформувавшись в Іспанії, швидко набув поширення у світовому та українському просторі.

Встановлено, що на етапі становлення мистецтва фламенко техніка гітариста була досить примітивною, проте з початком епохи «cafe cantante» роль гітари значно зросла, і виконавська техніка потребувала вдосконалення. Сучасні гітаристи фламенко, які супроводжують спів та танці, чудово імпровізують, незважаючи на те, що зазвичай не мають академічної музичної освіти. Віртуозність, необхідна для виконання деяких творів, дозволяє гітаристові легко перейти від акомпанементу до сольної гри.

Вітчизняне мистецтво фламенко розвивав та примножував А. Шевченко. Твори, які він написав для гітари, поповнили репертуар українських гітаристів та збагатили їх виражальні можливості. Визначну роль у подальшому розвитку мистецтва фламенко в Україні зіграла організаторська діяльність А. Шевченка, під впливом якої багато талановитої молоді продовжує розвивати цю культурну традицію.

Для класичних гітаристів вивчення музики фламенко дозволить розширити їхнє розуміння використання деяких виконавських прийомів та підвищити ефективність виконавської майстерності. Вітчизняна гітарна освіта виграє, якщо в освітню програму буде включено твори, написані в стилі фламенко, курс з основ імпровізації, дисципліну «Методика для гітаристів», у якій буде висвітлюватися технологія опанування мистецтва фламенко у гітарному класі.

Ключові слова: *фламенко, гітарне мистецтво, вітчизняна гітарна освіта, гітарна школа, музична освіта, гітаристи виконавці, гітаристи-композитори, виконання на гітарі.*

На початку XXI століття гостро постає проблема реформування мистецької освіти, зокрема гітарної. Завдання, які ставили перед собою провідні вітчизняні гітаристи-виконавці у XX сторіччі: розширення репертуару, збільшення виражальних можливостей музичного інструменту, вдосконалення артистичної подачі виконавця зі сцени та інші, були реалізовані. Про це свідчать перемоги на всеукраїнських та міжнародних конкурсах, успішно організовані фестивалі класичної гітарної музики, професійно проведені концерти на престижних майданчиках країни, збільшення кількості абітурієнтів-гітаристів у закладах вищої освіти тощо.

Поодинокі вітчизняні виконавці-гітаристи упродовж XX століття почали вивчати музичну культуру Іспанії. Увагу музикантів привернуло фламенко – один із напрямів культурних традицій іспанців. Додавши виконання творів, написаних у стилі фламенко, класичні гітаристи збагатили свій репертуар та власну виконавську техніку, адже для гри цієї музики століттями викристалізовувалися специфічні прийоми гри та сонорні ефекти. Автор констатує, що на початку XXI століття ситуація докорінно не змінилася – музику фламенко виконують дуже мало артистів в Україні, що не дозволяє слухачам оцінити повною мірою феномен іспанської культури.

Була проблема, яка стояла на заваді українським артистам XX століття у вивченні музики іноземних культур. Для максимально достовірної передачі музичної традиції тієї чи іншої країни потрібно зростати у тому культурному середовищі, де вона зосереджена. Проте розвиток інформаційних технологій на початку XXI століття дозволив виконавцям зануритися в атмосферу культурного осередку зарубіжної культури без постійного проживання там.

З метою глибшого вивчення вказаної проблеми автор проаналізує наукові праці, які торкалися розвитку фламенко в Україні, а також творчого шляху виконавців цього стилю. Серед авторитетних дослідників гітарного мистецтва є Б. Вольман [1], С. Гриненко [2], М. Михайленко [3], Ю. Ніпрокін [4], О. Розіна [5; 6], Е. Шарнассе [7], А. Шевченко [11] та інші. Проте аналіз наукових праць зазначених дослідників дозволяє констатувати відсутність системного історичного вивчення питання появи фламенко, як виконавського гітарного мистецтва в Україні, та його вплив на розвиток вітчизняної гітарної освіти.

Метою статті є історіографічний аналіз витоків фламенко в Україні та його роль у розвитку вітчизняної гітарної освіти.

Поняття «фламенко» у контексті світового мистецького феномену досліджене недостатньо. На думку М. Михайленка існує декілька гіпотез походження та значення цього мистецького явища: від латинського «flamma» – «вогонь, полум'я»; від арабського «felamengo» – «біглий, вільний селянин»; від іспанського «flamenco»– декілька значень: «фламінго», «фламандський», «циганський» тощо [3, с. 175].

У широкому значенні «фламенко», як зазначає М. Михайленко, це культура, яка склалася на півдні Піренейського півострова (головним чином в Андалусії) та ввібрала в себе елементи культур інших народів (фінікійців, арабів, греків, циган тощо), які вступали в контакт з Андалусією – стародавнім центром європейської цивілізації. М. Михайленко виділяє такі складники культури фламенко: канте (вокальне мистецтво), байле (хореографічне мистецтво), токе (інструментальний супровід, зазвичай гітарне мистецтво). Канте найбільш близько торкається стародавньої східної музичної традиції [3, с. 175].

Гітара у «фламенко», на думку М. Михайленка, відіграє таку роль, яка відведена фортепіано у класичній європейській музиці. У канте, байле й токе фламенко домінантним принципом є імпровізація на основі певного комплексу традиційно сформованих мелодичних і метроритмічних звукоформул. Для гітарних композицій «фламенко» характерний токатно-віртуозний стиль і широке використання можливостей інструмента, який демострували Г. Санс, М. Глінка, Ж. Бізе та інші. Мистецтво «фламенко» здійснило значний вплив на процес формування латиноамериканської музики, джазу та музичного імпресіонізму. Найбільш відомі постаті гітаристів фламенко: П. Лунар, М. Уельва, Р. Монтойя, Н. Сабікас, М. Санілукар, В. Монге, Пако де Лусія, П. Солер та інші. В Україні – це заслужений артист УРСР В. Петренко та соліст одеської філармонії А. Шевченко [3, с. 175].

Б. Вольман визначає фламенко, як особливий вид гітарного мистецтва, заснований на репертуарі й прийомах народного музикування на відміну від гри на класичній гітарі. На думку дослідника, «музика фламенко – це сплав різноманітних музичних інтонацій та ритмів народів, які живуть в Іспанії. Найбільш розвинуте фламенко в музичному фольклорі Андалузії, де особливо помітний вплив циганського фольклору» [1, с. 35].

Увагу дослідника привернув той факт, що гітаристи-фламенкісти, які супроводжують співи й танці, чудово імпровізують, не дивлячись на те, що зазвичай не мають академічної музичної освіти. Проте, їх імпровізації не довільні, а підпорядковані схемам, які сформувалися практикою народного виконавства у певній

місцевості або грою якогось видатного виконавця. Б. Вольман зазначає, що в музиці фламенко ритмічні малюнки (гітарист ударами по струнах підкреслює той чи інший ритм) чергуються з одноголосною мелодичною лінією, часто насиченою мелізмами (музичними прикрасами), особливо в імпровізаціях [1, с. 36].

Специфічне використання гармонічних послідовностей гітаристами фламенко, на думку Б. Вольмана, часто пов'язане зі строєм відкритих або закритих струн гітари на одному ладу. Схеми, яким підпорядковане виконання гітаристів, відрізняються одна від одної ритмічною основою (часто зі змінним ритмом), мелодичний малюнок майже завжди імпровізований. Ритм, характерний для того чи іншого виду фламенко (сигірія, фарука та інші), є не постійним, а види фламенко змінюються залежно від умов, місця та часу [1, с. 36].

Автор погоджується з думкою Б. Вольмана про те, що фламенко, як вид народного мистецтва, довго існував у колі домашнього музикування. Лише у ХХ столітті фламенко стало невід'ємною частиною концертної естради. Першим професійним виконавцем музики фламенко на гітарі, як зазначає Б. Вольман, був видатний віртуоз циган Р. Монтойя. Він вніс у гру фламенко нові ритми й гармонії, різноманітні технічні прийоми. Виконавець гастролював в Іспанії та Франції зі співачкою Н. де Марчено [1, с. 37].

Е. Шарнассе, вивчаючи походження фламенко, зазначає, що його розвиток до початку XIX століття є складнодосліджуваним. На думку дослідника, «поява так званих кафе кантанте дало змогу майстрам фламенко вперше продемонструвати своє мистецтво публічно. Перше таке кафе було відкрито у 1842 році в Севільї, згодом і в інших містах Андалусії: Гранаді, Кадисі, Хересі та Мадриді» [7, с. 79]. Для фламенко цього часу характерна певна ритуальність. Музичне дійство поєднує на сцені співаків, хореографів та гітаристів, при цьому могли бути різні комбінації: спів без гітари, спів із гітарою, спів із гітарою й танець. Віртуозність, яка вимагалася при виконанні деяких п'єс, дозволяє гітаристу легко переходити від акомпонування до сольної гри [7, с. 79].

Цінною є думка Е. Шарнассе у контексті еволюції техніки гітаристів-фламенкістів про те, що в часи зародження мистецтва фламенко техніка гітариста була досить примітивною, проте з початком ери «кафе кантанте» роль гітари помітно збільшилася, і техніка вдосконалювалася швидше. З'явилися сольні фрагменти – «фальсетас» (мелодійно варійовані пасажі), пікадо (стрімко висхідні або низхідні пасажі, які виконуються двома пальцями правої руки), арпеджіо (виконується трьома пальцями правої руки), тремоло. Крім цього, як зазначає дослідник, дуже часто ритмічний малюнок підкреслювався ударами «гольпе», які відбивалися на верхній деці гітари [7, с. 79].

Для виконання музики фламенко видозмінювалася й конструкція гітари. Е. Шарнассе зазначає, що на початку XIX століття не існувало різниці між гітарою класичною та гітарою фламенко. Проте іспанський майстер А. де Торес у 1960 році дещо видозмінив гітару для виконання музики фламенко. Кількість струн залишилася та сама – шість подвійних, але конструкція стала значно легшою: дека підтримувалася меншою кількістю пружин, гриф став тоншим та був виготовлений із палісандру, а не з чорного дерева, струни розміщені ближче до грифу для полегшення виконання пасажів та створення специфічного звучання. На верхній деці був розміщений гольпедіатор – спеціальна пластинка, яка захищає верхню деку від ударів виконавця [7, с. 80].

Багато іспанських майстрів із виготовлення гітар фламенко отримали світове визнання. Е. Шарнассе зазначає, що перше покоління майстрів (В. Аріас, М. Рамірес та інші) досконало володіли мистецтвом створення обох видів гітар. Їх послідовники (С. Ернандес, Д. Естесо, М. Барберо та інші) вибирали якийсь один напрям гітарної конструкції. Серед відомих виконавців-гітаристів зародження музики фламенко дослідник виділяє Р. Монтойя, М. де Уельва, Н. Рікардо та А. Кастеллона. Протягом ХХ століття мистецтво фламенко набуло поширення завдяки П. де Лусії, М. Санлукара, М. де Плата, П. Пена, Х. Мартіна та інших [7, с. 80].

Досліджуючи різновиди акустичної гітари, С. Гриненко звернула увагу на те, що різні модифікації гітари необхідні для відтворення певного напряму музики. Автор погоджується з думкою дослідниці, яка вважає «включення різновидів акустичної гітари у широкий вжиток професійними виконавцями перспективним напрямом, який дозволить урізноманітнити можливості гітариста, сприятиме його універсалізації, а також створить шляхи для розвитку композиторської творчості» [2, с. 163]. У контексті виконання музики фламенко С. Гриненко зазначає, що фламенко-гітара була однією з найбільш ранніх модифікацій класичної гітари, її функціональне навантаження більш пов'язане з ритмічно-ударною функцією. Гітара фламенко, як стверджує дослідниця, до середини XIX століття мала назву «guitarra de tabldo», що підкреслювало її функціональне застосування, – гітара для танцювальної сцени. Більш сучасний тип гітари фламенко, на думку С. Гриненко, називається «guitarra negro», задня дека та обичайка якої виробляється з червоного дерева або палісандра [2, с. 165].

О. Розіна, аналізуючи базову структуру в різних стилях фламенко, звернула увагу на найважливіший його елемент – особливий ритм, властивий кожному стилю (в іспанській мові – compas, що означає поєднання сильних та слабких долей у музичному такті). Як зазначає О. Розіна, «перша доля такту, на відміну від академічного визначення, в музиці фламенко не є сильною за замовчуванням, часто вона слабка (Solea, Tangos, Alegrias), хоча може бути й сильною в окремих стилях (Tientos, Farruca)» [5, с. 170]. Автору імпонує думка дослідниці про те, що фламенко «є симбіозом музичних традицій Заходу та Сходу, оскільки на ньому позначився загальний досвід багатьох культур: греко-римської, фінікійської, сирійської, арабської, персидської, європейської, індійської (циганської), американської» [6, с. 165].

Одним із найяскравіших виконавців музики фламенко в Україні був А. Шевченко (1938–2012). Ю. Ніпрокін зазначає, що майбутній артист закінчив Сімферопольське музичне училище імені П. І. Чайковського з класу гітари у Б. Демидова. Під час навчання писав свої перші твори для гри на гітарі: «Перерваний концерт», поетичну картину «Міраж», «Сумну баладу» та інші. У 1976 році музикант взяв участь у першому Всесоюзному гітарному фестивалі в м. Тракає (Литва), де отримав чимало схвальних відгуків. До програми виступу А. Шевченка увійшли такі твори: два старослов’янських канта (обр. А. Шевченка); А. Мударра «Романеска»; Б. Бриттен «Ноктюрал» (І частина); А. Шевченко «Монолог», «Сутінковий танець», «Солеарес», «Фанданго», «Вавілонський гімн»; Е. Вілла-Лобос «Етюд № 11, 6»; А. Шевченко «Медитація № 2» [4, с. 109].

Аналіз виконуваних творів А. Шевченка дозволяє констатувати, що артист включив до своєї програми ряд авторських творів («Солеарес», «Фанданго»), які відображають основні жанри іспанської народної музики. Це факт підтверджується й значною географією гастролів артиста: Москва, Київ, Ленінград, Тбілісі, Владивосток, Польща, Чехословаччина, Іспанія. Знайомство з музичною культурою Іспанії захопило та надихнуло композитора на сміливі творчі експерименти, результатом яких стали престижні нагороди на композиторських конкурсах (м. Естергом, 1987; м. Москва, 1997) [4, с. 109].

До основних музичних творів А. Шевченка, на думку Ю. Ніпрокіна, належить «Світанок Федерико Гарсія Лорки» (кантата для солістів, хору, гітари й оркестру); «Балкон Федерико Гарсія Лорки» (вокальний цикл на вірші Ф. Лорки для голосу й гітари); «Жменя піску» (вокальний цикл на вірші І. Такубоку); п’ять сонат для гітари; три поетичні легенди для гітари: «Розказана вітром», «Збережена пісками», «Пам’ятаюча про море»; «Українська сюїта» для гітари; «Одеситка» (сюїта для гітари); «Дотик» (художньо-методичний цикл для гітари, виданий у США); «Фонтани Бахчисарайського замка»; «Кіммерійська сюїта»; «Прелюдії та фуги для гітари»; «Карпатська рапсодія» [4, с. 111].

Практичні та методичні напрацювання А. Шевченка, на думку Ю Ніпрокіна, знайшли своє відображення у наукових працях, присвячених музиці античності та андалузької культури фламенко, гітарне мистецтво якого він одним із перших він виніс на концертну естраду в СРСР, організовуючи в м. Сімферополі фієстифестивалі музики фламенко. До основних науково-методичних праць митця Ю. Ніпрокін відносить на «Гітару фламенко», «Енциклопедію фламенко», «Нескорені ігри фламенко» [4, с. 111].

Таким чином, А. Шевченко був першим виконавцем-гітаристом, що комплексно займався вивченням фламенко, як культурної традиції Іспанії. Крім виконавської діяльності А. Шевченка, цінним є композиторський та науково-методичний внесок митця. Визначну роль у подальшому розвитку мистецтва фламенко зіграла організаторська діяльність А. Шевченка. Під впливом успішних концертів та фестивалів, присвячених цьому мистецтву, багато талановитої молоді продовжує розвивати цю культурну традицію, про що свідчать концерти, на яких звучать музичні твори А. Шевченка.

Висновки. Історіографічний аналіз джерельної бази дослідження дозволив виявити, що поява та розвиток фламенко в світі й Україні, як музичного феномену, мало вивчені. У широкому значенні «фламенко» – це мистецтво, яке, поєднавши елементи культур інших народів, сформувало власну оригінальну структуру: вокальне мистецтво, хореографічне мистецтво, гітарне мистецтво. Визначено, що цей феномен, сформувавшись в Іспанії, швидко набув поширення у світовому та українському просторі.

Вітчизняне мистецтво фламенко розвивав та примножував А. Шевченко. Твори, які він написав для гітари, поповнили репертуар українських гітаристів та збагатили їх виражальні можливості. Для класичних гітаристів вивчення музики фламенко дозволить розширити уявлення про використання деяких виконавських прийомів та підвищить функціональність виконавської техніки. Вітчизняна гітарна освіта виграє, якщо в освітню програму буде включено твори, написані в стилі фламенко, курс з основ імпровізації, дисципліну «Методика для гітаристів», в якій буде висвітлюватися технологія опанування мистецтва фламенко у гітарному класі.

Перспективи подальших наукових розвідок автор вбачає у дослідженні методики навчання гри, характерних прийомів та основ імпровізації у контексті музично-виконавського феномену фламенко.

Використана література:

1. Вольман Б. Л. Гітара. Москва : Музика. 1980. Вид. 2. 59 с.
2. Гриненко С. М. Різновиди акустичної гітари та їх застосування в сучасній музичній культурі. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку.* 2018. Вип. 26. С. 163–167.
3. Михайленко Н. П., Фан Динь Тан. Справочник гитариста. Киев : Fan’s company. 1998. 247 с.
4. Нипрокин Ю. Этюды о гитаристах. Одесса : Друк, 2002. 165 с.
5. Розіна О. Ф. Базова структура поєднання танцю, вокалу й гітари в різних стилях фламенко. *Культура України.* Харків : ХДАК. 2014. Вип. 45. С. 165–174.
6. Розіна О. Ф. Фламенко як симбіоз музично-танцювальних традицій сходу і заходу. *Культура України.* Харків : ХДАК. 2012. Вип. 38. С. 158–166.
7. Шарнассе Э. Шестиструнная гитара (от истоков до наших дней) / пер. с франц. С. Кудрявицкой. Москва : Музыка, 1991. 88 с.
8. Шевченко А. А. Гітара фламенко: мелодії та ритми. Київ : Музична Україна. 1988. 111 с.
9. Шевченко А. А. Етнографія гітари. *Аркадія.* Херсон : ФОП Грінь Д. С. 2004. Вип. 2. С. 11–12.
10. Шевченко А. А. Невпокорені ігри фламенко. *Музика.* Київ : Музична Україна. 1980. Вип. 5. С. 22–23.
11. Шевченко А. А. Формування гітари в контексті загального процесу розвитку музичної культури. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти «Гітара як звуковий образ світу: виконавське мистецтво та наука».* 2008. Вип. 23. С. 5–9.

References:

1. Volman B. L. (1980). *Hitara [Guitar].* Moskva : Muzyka. (Issue 2) [in Russian].
2. Hrynenko S. M. (2018). Riznovydy akustychnoi hitary ta yikh zastosuvannia v suchasnii muzychnii kulturi [Varieties of acoustic guitar and their application in contemporary music culture]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku – Ukrainian culture: past, present, ways of development,* 26. 163–167 [in Ukrainian].
3. Mihajlenko N. P., Fan Din' Tan. (1998). *Spravochnik gitarista [Guitarist Handbook].* Kiev : Fan's company [in Ukrainian].
4. Niprokin Ju. (2002). *Jetjudy o gitaristah [Etudes about guitarists].* Odesa : Druk [in Ukrainian].
5. Rozina O. F. (2014). Bazova struktura poiednannia tantsiu, vokalu y hitary v riznykh styliakh flamenco [The basic structure of the combination of dance, vocals and guitars in different flamenco styles] *Kultura Ukrainy – Culture of Ukraine*. Kharkiv : KhDAK, 45. 165–174 [in Ukrainian].
6. Rozina O. F. (2012). Flamenko yak symbioz muzychno-tantsiuvalnykh tradytsii skhodu i zakhodu. [Flamenco as a symbiosis of East and West music and dance traditions]. *Kultura Ukrainy – Culture of Ukraine*. Kharkiv : KhDAK, 38. 158–166 [in Ukrainian].
7. Sharnasse Je. (1991). Shestistrunnaja gitara (ot istokov do nashih dnej) [Six-string guitar (from the beginnings to the present day)]. (S. Kudrjavickoj, Trans). Moskva : Muzyka [in Russian].
8. Shevchenko A. A. (1988). Hitara flamenko: melodii ta rytmy [Flamenco Guitar: Melodies and Rhythms]. Kyiv : Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
9. Shevchenko A. A. (2004). Etnohrafiia hitary [Ethnography of guitar]. *Arkadiia – Arcadia.* Kherson : FOP Hrin D. S., 2. 11–12 [in Ukrainian].
10. Shevchenko A. A. (1980). Nevpokoreni ihry flamenko [Unconquered flamenco games]. *Muzyka – Music.* Kyiv : Muzychna Ukraina, 5. 22–23 [in Ukrainian].
11. Shevchenko A. A. (2008). Formuvannia hitary v konteksti zahalnoho protsesu rozvytku muzychnoi kultury [Guitar formation in the context of the general process of musical culture development]. *Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity «Hitara yak zvukovyi obraz svitu: vykonavske mystetstvo ta nauka» – Problems of interaction between art, pedagogy and theory and practice of education 'Guitar as a sound image of the world: performing arts and science»,* 23. 5–9 [in Ukrainian].

Kovalenko A. S. The role of flamenco in the development of guitar education in Ukraine

The article provides a historiographical analysis of the origins of flamenco art in Ukraine and its impact on the development of national guitar education. Applying the methods of historical-pedagogical analysis and systematic approach, the scientific works of leading scientists of the field are considered.

It is determined that flamenco is an art that, by combining elements of cultures of other peoples, formed its own original structure: vocals, choreography and guitar accompaniment. It is proved that this phenomenon, having formed in Spain, quickly became widespread in the world and Ukrainian space in particular. It has been determined that in the days of flamenco art the technique of the guitarist was quite primitive, but with the beginning of the era of «cafe cantante» the role of the guitar increased significantly and the technique was improved accordingly.

Contemporary flamenco guitarists accompanying singing and dancing – they improvise perfectly, despite the fact that they usually do not have an academic music education. The virtuosity required in the performance of some of the pieces makes it easy for the guitarist to move from accompaniment to solo play. Flamenco's native art was developed and multiplied by A. Shevchenko. The works he wrote for the guitar expanded the repertoire of Ukrainian guitarists and enriched their expressive capabilities.

For classical guitarists, studying flamenco music will allow you to expand your understanding of the use of some performing techniques and enhance the performance of performing techniques. It has been determined that domestic guitar education will win if the educational program includes: works written in the flamenco style, a course on the basics of improvisation, discipline «Methodology for guitarists», which will cover the technology of mastering the art of flamenco in the guitar class.

Key words: *flamenco, guitar art, domestic guitar education, guitar school, music education, guitar performers, guitar composers, performing on the guitar.*

УДК 37.015.3:159.923.4 (477.82) (045)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.32

Козігора М. А.

ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто основні аспекти прояву темпераменту під час навчальної діяльності та його вплив на успішність. Серед рис, які визначають нашу індивідуальність ми зупинилися детальніше на вроджених і тих, які проявляються в так званих властивостях темпераменту.

Якщо спостерігати за людьми, то можна побачити, що вони відрізняються один від одного своєю поведінкою: по-різному проявляють свої почуття, неоднаково реагують на подразники зовнішнього середовища. Так, одні вирізняються врівноваженістю поведінки, діють обмірковано, не показують зовні своїх почуттів, інші за тих самих обставин нервуються, емоційно збуджуються та вибухають вулканом почуттів з приводу незначних подій. Одні комунікабельні, легко вступають у контакти з людьми, життєрадісні, а інші, навпаки, замкнуті та стримані. І це стосується суто зовнішніх проявів, незалежно від того, наскільки ця людина розумна, працелюбна, сміливa, які її прагнення та інтереси.

Такі індивідуальні особливості мають назву «темперамент» (від лат. temperamentum - належне співвідношення частин). Темперамент – вроджена (біологічно зумовлена) і майже незмінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини. Темперамент становить основу розвитку характеру.

У системі неперервної освіти початкової школи покладені важливі функції, успішне виконання яких безпосередньо впливає на якість подальшої освіти учнів. Індивідуальні особливості особистості й особливості темпераменту є засобами реалізації внутрішнього потенціалу школяра у навчальній діяльності діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практика роботи школи засвідчили, що такий важливий аспект, як вплив темпераменту на формування індивідуального стилю учбової діяльності, та вплив її на успішність навчання молодших школярів не став предметом спеціального дослідження, разом з тим, можна сказати, що вчителі початкових класів мають потребу в науково обґрунтованих рекомендаціях у цій галузі.

Ключові слова: *темперамент, школяр, успішність, навчальна діяльність, індивідуальні особливості, характер, раннє дитинство, молодший шкільний вік.*

Молодшим шкільним віком прийнято вважати вік дітей від 6-7 до 10-11 років, що відповідає рокам їх навчання в початкових класах. Це вік спокійного і рівномірного фізичного розвитку.

Збільшення росту і ваги, витривалості йдуть досить рівномірно і пропорційно. Кісткова система молодшого школяра ще знаходиться в стадії формування – окостеніння хребту, грудної клітки, таза, кінцівок ще не довершено, у кістковій системі ще багато хрящової тканини.

Відбувається функціональне удосконалювання мозку – розвивається аналітико-систематична функція кори; поступово змінюється співвідношення процесів порушення і гальмування: процес гальмування стає усе більш сильним, хоча як і раніше переважає процес порушення, і молодші школярі у високому ступені збудливі й імпульсивні.

Прихід до школи вносить найважливіші зміни в життя дитини. Різко змінюється весь уклад її життя, її соціальний стан у колективі, родині. Основною, ведучою діяльністю стає відтепер навчання, найважливішим обов'язком – обов'язок учитися, здобувати знання. А навчання – це серйозна праця, що вимагає організованості, дисципліни, вольових зусиль дитини. Школяр включається в новий для нього колектив, у якому він буде жити, учитися, розвиватися цілих 11 років.

Молодший шкільний вік – це період найбільш інтенсивного формування учбової діяльності. Все, що пов'язане з грою, для школяра стає менш значущим, ніж те, що пов'язане з учбовою діяльністю, яка стає провідним видом діяльності [5, с. 67].

Молодший шкільний вік характеризується певними психологічними віковими особливостями:

- перебудова пізнавальних процесів – формування довільності;
- розвиток саморегуляції поведінки, волі;
- засвоєння вмінь читання, письма, обчислень, накопичення знань;
- розширення сфери спілкування;
- формування самооцінки;
- формування впевненості в собі, компетентності;
- формування зневіри у власних силах, втрата інтересу до навчання.

У розвитку кожної людини виявляється загальне й особливе. Загальне властиве всім людям певного віку; особливе вирізняє окрему людину. Особливе в людині називають індивідуальним, а особистість з яскраво вираженим особливим – індивідуальністю.

- Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис людини, які постійно вирізняють одну людину від інших людей.
- До індивідуальних особливостей належать своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості [4, с. 89].

Основною діяльністю, його першим і найважливішим обов'язком стає навчання – придбання нових знань, умінь і навичок, нагромадження систематичних відомостей про навколишній світ, природу і суспільство.

Зрозуміло, далеко не відразу в молодших школярів формується правильне відношення до навчання. Вони поки не розуміють навіщо потрібно учитися. Але незабаром виявляється, що навчання – праця, що вимагає вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, самообмежень. Якщо дитина до цього не звикла, то в неї настає розчарування, виникає негативне відношення до навчання. Для того, щоб цього не трапилося вчитель повинен вселяти дитині думку, що навчання – не свято, не гра, а серйозна, напружена робота, однак дуже цікава, тому що вона дозволить довідатися багато нового, цікавого, важливого, потрібного. Важливо, щоб і сама організація навчальної роботи підкріплювала слова вчителя.

Навчальна діяльність у початкових класах стимулює, насамперед, розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу відчуття і сприйняття. Молодші школярі відрізняються гостротою і свіжістю сприйняття, свого роду споглядальною допитливістю. Молодший школяр з живою цікавістю сприймає навколишнє середовище, що з кожним днем розкриває перед ним усе нові і нові сторони.

Молодші школярі дуже емоційні. Емоційність позначається, по-перше, в тому, що їхня психічна діяльність зазвичай зафарбована емоціями. Усе, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає в них емоційно-забарвлене відношення. По-друге, молодші школярі не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв, вони дуже безпосередні і відверті у вираженні радості, горя, суму, страху,

задоволення чи невдоволення. По-третє, емоційність виражається в їхній великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасним і бурхливим проявам радості, горя, гніву, страху. З роками усе більше розвивається здатність регулювати свої почуття, стримувати їхні небажані прояви.

Кожній дитині притаманні індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, воля, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. Цілий ряд відмінностей формуються у людини протягом життя, але особливості, до яких належать типологічні риси вищої нервової діяльності – темперамент.

Темперамент – сукупність індивідуальних особливостей, які характеризують динаміку та емоційну сторони поведінки людини, її діяльності та спілкування.

Залежність успішності молодшого школяра від типу темпераменту полягає в типологічній зумовленості цих характеристик. Зв'язок особливостей індивідуального стилю діяльності з властивостями нервової системи досліджувався у працях Г. С. Дикопольської, О. О. Копитова, А. О. Коротаєва, Є. О. Климова та С. І. Маствіліскер.

Темперамент відбиває динамічні аспекти поведінки, переважно вродженого характеру, тому властивості темпераменту найбільш стійкі і постійні в порівнянні з іншими психічним особливостями людини. Найбільш специфічна особливість темпераменту полягає в тому, що різні властивості темпераменту даної людини не випадково поєднуються один з одним, а закономірно зв'язані між собою, утворюючи певну організацію, структуру, що характеризує темперамент.

Для того щоб побудувати індивідуальний підхід до кожної дитини та забезпечити для його розвитку відповідні психологічні умови, педагогам потрібні знання характерних особливостей поведінки дітей залежно від типу їх темпераменту.

Темперамент визначається при цьому не однією якою-небудь властивістю нервової системи, а їх поєднанням. Враховуючи це, І. П. Павлов, об'єднавши в групи відповідні властивості, назвав їх типом нервової системи і виділив з них основні: сильний урівноважений рухливий, сильний урівноважений інертний, сильний неврівноважений (з домінуванням процесу збудження), слабкий [3, с. 90].

Особливості типу темпераменту починають проявлятися вже з раннього дитинства. Завдання вчителів враховувати особливості того чи іншого типу темпераменту в навчальній діяльності. Але це не означає, що кожна людина може віднести себе до одного з перелічених типів темпераменту в його чистому вигляді, оскільки такий темперамент зустрічається в житті досить рідко і швидше в дитячому віці.

Якщо в характері дитини виявлені й домінують риси того чи іншого типу темпераменту, його відносять до одного з чотирьох зазначених типів [3, с. 90].

Результативність освітнього процесу значною мірою залежить від врахування індивідуальних особливостей характеру кожного учня.

Урахування індивідуальних особливостей молодших школярів у навчанні та вихованні – це не пристосовування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосовування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних можливостей, активності, схильності кожного учня.

Такого підходу потребують насамперед діти, які виявляють неадекватну поведінку, обмежені, нерозвинені здібності, мають чітко виражені відхилення в розвитку [7].

Плутарх говорив : «Якими діти народжуються, це ні від кого не залежить, але щоб вони завдяки правильному вихованню стали хорошими – це в наших силах».

Отже, врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості.

Особистісно-зорієнтований підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня. Такого підходу потребують насамперед важкі вихованці, малоздібні школярі, а також діти з чітко вираженою затримкою розвитку [2, с. 280].

Отже, проаналізувавши наукову літературу з даної проблеми можемо стверджувати про те, що особливості темпераменту суттєво впливають на навчальну діяльність молодших школярів, специфіку використання ними способів та прийомів розумової діяльності.

Роль темпераменту в діяльності полягає в тому, що від нього залежить ступінь та характер впливу на діяльність як зовнішніх умов, так і внутрішніх – тобто індивідуально-психологічних властивостей людини. Тому одним з шляхів пристосування темпераменту до вимог діяльності є формування індивідуального стилю діяльності.

Особливості типу темпераменту починають проявлятися вже з раннього дитинства. Завдання вчителів та вихователів полягає в тому, щоб зважати на ці особливості та виробляти у дітей уміння володіти своїм темпераментом.

Діти із сангвінічним темпераментом характеризуються легкою збудливістю почуттів. Діти цього темпераменту швидкі й рухливі, але меншою мірою, ніж сангвініки дорослі.

Оскільки в дітей сангвінічного темпераменту легко утворюються та залишаються стійкими тимчасові зв'язки, вони легко засвоюють новий матеріал, майже «хапають на льоту». Але оскільки вони дуже рухливі і їхня увага відволікається від основної справи, до них слід застосовувати заходи, які б виховували посидючість та зосередженість. Потрібно постійно підтримувати інтерес сангвініків до розпочатої справи, інакше вони почнуть нудьгувати, стануть млявими або, навпаки, шукатимуть сторонні збудники та розважатимуться – говорить О. В. Скрипченко [2, с. 54].

Діти холеричного темпераменту характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою й стійкістю їх у часі. За правильних умов виховання ці діти виявляють активність і наполегливість у роботі, а за неправильних - стають неслухняними, запальними, образливими.

Працюючи з холериками, слід ураховувати, що вони легко концентрують свою увагу на тому чи іншому об'єкті, але не можуть її швидко переключити, так як процеси гальмування в них уповільнені. Вчителям слід так організовувати діяльність учнів, щоб полегшити успішне переключення уваги та виховувати уміння її переключати [1, с. 85].

Холерики також схильні до порушення дисципліни на уроках, тому що частіше бувають підвищено збудливими, схильними до афективних реакцій, їх треба захопити цікавими справами і давати якісь доручення. Навички та звички у холерика утворюються швидко, але змінити їх буває дуже і дуже важко. Тому перехід від звичних дій до інших, нових, має здійснюватися поступово. Неврівноважені діти (якими є холерики) потребують більше часу для утворення нового динамічного стереотипу – тому до них не можна використовувати грубих, категоричних заборон, а спрямовувати на іншу діяльність поступово.

У дітей флегматичного темпераменту почуття важко збуджувані, однак тривалі і стійкі. Молодший школяр-флегматик повільний, він здебільшого неохоче спілкується, часто нехтує справами, що вимагають від нього швидкості, турбот, зайвих рухів. Дитина-флегматик ухиляється від конфліктів, її важко образити, але коли вступає в конфлікт, то переживає глибоко, хоч зовні це не виявляється так яскраво, як у дітей вищезгаданих типів.

Діти з меланхолійним темпераментом надзвичайно чутливі, почуття в них виникають легко, вони міцні й стійкі в часі. Такі діти здебільшого сором'язливі, малоактивні, важко пристосовуються до нових обставин. Вони часто розгублюються при опитуванні, хоч і мають хороші знання.

У дітей флегматичного та меланхолічного темпераментів тимчасові зв'язки утворюються повільніше внаслідок недостатньої рухливості кіркових процесів. Тому їм потрібно давати більше часу на засвоєння та опанування навчального матеріалу [6, с. 79].

Інертність нервових процесів, недостатня рухливість флегматиків призводить до того, що вони повільно переключають увагу. Працюючи з ними, слід добирати завдання, які сприяють виробленню більшої швидкості реагування та моторної рухливості. Динамічні стереотипи у флегматиків утворюються повільніше, ніж у сангвініків, а тому їх треба поступово переключати з однієї звичної дії на іншу [6, с. 35]

Діти меланхолічного темпераменту потребують особливої уваги внаслідок своєї вразливості, швидкої втомлюваності організму, їм необхідні спокійне, сприятливе оточення та продуманий режим впливу, який передбачає поступовий перехід від звичних умов життя до іншої діяльності та обставин. Слабкість нервових процесів цих учнів вимагає чутливого та обережного ставлення, продуманих методів педагогічного впливу.

Роль темпераменту в діяльності полягає в тому, що від нього залежить ступінь та характер впливу на діяльність як зовнішніх умов, так і внутрішніх – тобто індивідуально-психологічних властивостей людини. Тому одним з шляхів пристосування темпераменту до вимог діяльності є формування індивідуального стилю діяльності.

Темперамент характеризує психічну індивідуальність дитини насамперед з боку властивої їй динаміки нервово-психічних процесів і станів, їхньої інтенсивності, швидкості, ритму, тривалості, перебігу.

Уже на початку навчання в школі учні відрізняються один від одного рівнем обізнаності з навколишнім світом, спостережливістю, вмінням думати, запам'ятовувати й відтворювати, висловлювати свої думки за допомогою усного мовлення та ін.

Своєрідність молодшого шкільного віку полягає в тому, що особливості дитини вже сформовані, а достатнього життєвого досвіду для даної (учбової) діяльності ще немає.

Саме це дає змогу простежити зародження індивідуального стилю учбової діяльності, визначити такі завдання, в яких виявилися б найбільш характерні реакції, пов'язані з типом вищої нервової діяльності й темпераменту, змоделювати умови, потрібні для нагромадження знань, умінь та навичок, що необхідні для розв'язання певних завдань.

Використана література:

1. Белоус В.В. Темперамент и деятельность: учеб. пособие / В.В. Белоус. – Пятигорск, 1990. – 328 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчу та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології / І.С. Вітенко, Т.І. Вітенко. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2008. – 256 с.
4. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. – 2-е вид. – К. : «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.

5. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посіб. / В.П. Кутішенко. – 2-ге вид. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
6. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальних свойств человека / В.М. Русалов // Вопросы психологии. – 1985. – № 11. – С. 35-79.
7. Шадських Ю.Г.Психологія і педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих навч. Закладів/ Ю.Г. Шадських. –Львів : Магнолія. 2006. – 319 с.

References:

1. Belous, V. V. (1990). *Temperament y deiatelnost [Temperament and activity].* Piatyhorsk [in Ukrainaian].
2. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V.,Ohorodniichu, Z.V. etal. (2001). Vikova ta pedahohichna psykholohiia *[Age and pedagogical psychology].* Kyiv : Prosvita [in Ukrainaian].
3. Vitenko, I.S., & Vitenko, T.I. (2008). Osnovy psykholohii. *[Fundamentals of psychology]* (2nd ed., rev.). Vinnytsia: NOVA KNYHA [in Ukrainaian].
4. Zaichenko, I.B. (2008). Pedahohika. *[Pedagogy]* (2nd ed.). Kyiv : «Osvita Ukrainy», «KNT», [in Ukrainaian].
5. Kutishenko, V.P. (2010). Vikova ta pedahohichna psykholohiia (kurslektsii) *[Ageand Pedagogical Psychology (LectureCourse)]* (2nd ed.). Kyiv Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainaian].
6. Rusalov, V.M. (1985). O pryrode temperamenta y eho meste v strukture yndyvydualnykh svoistv cheloveka *[On the nature of temperament and its place in the structure of individual human properties].* Voprosy psykholohyy – Psychology issues, 11, 35-79 [in Ukrainaian].
7. Shadskykh, Yu.H. (2006). Psykholohiia i pedahohika *[Psychology and pedagogy].* Lviv : Mahnoliia [in Ukrainaian].

Kozihora M. A. The influence of the younger pupils' temperament on the success of educational activity

The article deals with the main aspects of temperament manifestation during learning activities and its impact on academic performance. Among the traits that determine our personality, we focus in more detail on the innate and those that manifest themselves in the so-called properties of temperament.

If we observe people, we can see that they differ from each other in their behavior: in different ways they express their feelings, react unequally to environmental stimuli. Yes, some differ in behavior, act deliberately, do not show their feelings outwardly, others under the same circumstances are nervous, emotionally excited and explode by a volcano of feelings about minor events. Some are sociable, easy to get in touch with, cheerful, and others, conversely, closed and restrained. And this applies only to outward manifestations, no matter how smart, hardworking, courageous, their aspirations and interests are.

Such individual features are called "temperament" (from the Latin. Temperamentum - the proper ratio of parts). Temperament is the innate (biologically conditioned) and almost invariable property of the human psyche, which determines a person's response to other people and circumstances. Temperament is the basis of character development.

In the system of continuing education of elementary school important functions are laid, the successful implementation of which directly affects the quality of further education of students. Individual personality traits and temperament features are the means of realizing the inner potential of the student in the educational activity of the activity.

The analysis of the psychological and pedagogical literature and the practice of the school work showed that such an important aspect as the influence of temperament on the formation of individual style of educational activity, and its influence on the success of teaching the younger students was not the subject of special study, however, we can say that elementary teachers classes need science-based guidance in this area.

Key words: *temperament, schoolboy, academic achievement, educational activity, individual characteristics, character, early childhood, younger school age.*

УДК 378.4: 614
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.33

Корж Г. І.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку ціннісного ставлення до власного здоров'я у фахівців цивільної безпеки. Проведено аналіз стану наукової розробки проблеми розвитку ціннісного ставлення до здоров'я в майбутніх фахівців. Наголошено на ключовій ролі освіти у формуванні ціннісного ставлення до власного здоров'я в студентської молоді.

Представлено термінологічне значення понять «ціннісне ставлення до здоров'я» та «педагогічні умови». На підставі теоретичного аналізу наукових праць автором визначено і теоретично обґрунтовано такі педагогічні умови формування ціннісного ставлення до здоров'я: розвиток стійкої мотивації в майбутніх фахівців до збереження і зміцнення здоров'я та створення освітнього середовища, сприятливого до здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Виокремлено та розкрито зміст підходів до формування мотивів, переконань і потреб у ціннісному ставленні до здоров'я і здоровому способі життя в майбутніх фахівців цивільної безпеки. Підкреслено роль здоров'язберігаючого освітнього середовища як системи чинників, що впливають на формування особистості майбутнього фахівця, активізацію його самопізнання і саморозвитку. Розкрито структурні компоненти цього середовища: змістовно-технологічний, матеріально-технічний та соціальний. Для реалізації визначеної мети обґрунтовано застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій, які детермінують формування соціальної зрілості в майбутніх фахівців, надають можливість реалізувати свій потенціал і при цьому зберегти і зміцнити власне здоров'я.

Акцентовано увагу на низці функцій здоров’язберігаючого освітнього середовища (ціннісно-орієнтаційній, інформаційно-пізнавальній, системо-формувальній, організаційно-діяльнісній), які визначаються стратегічними цілями вишу. У статті підкреслено важливість створення в закладі вищої освіти корпоративної культури здоров’я, яка є відображенням ціннісного ставлення до власного здоров’я кожного учасника освітнього процесу.

Ключові слова: *педагогічні умови, фахівці цивільної безпеки, здоров’язберігаючі технології, мотивація на здоров’язбереження, ціннісне ставлення до здоров’я.*

Здоров’язбереження є однією з найскладніших проблем, вирішення якої потребує ініціативи на державному рівні. На сьогодні стратегія покращення і зміцнення здоров’я розглядається як медична проблема і зводиться лише до лікування хворих. На жаль, заходи, що можуть позитивно вплинути на стан здоров’я людей (профілактика захворювань, пропаганда здорового способу життя, налаштування на «здорову» поведінку) сьогодні популяризуються явно недостатньо. У вирішенні завдання здоров’язбереження важливим є докладання зусиль усього суспільства і відповідальне ставлення кожної людини до особистого здоров’я та до здоров’я оточуючих.

З-поміж детермінант, що визначають стан здоров’я населення, виділяють соціально-економічне становище, стиль життя, систему надання медичних послуг, генетичні фактори. Проте стан здоров’я залежить не тільки від біологічних факторів, навколишнього та соціального середовища, а й від того, чи становить власне здоров’я людини для неї цінність [9, с. 11].

Культивування цінності здоров’я, прагнення його зберегти і зміцнити постає як педагогічна проблема. Заклади вищої освіти є ідеальним місцем для пропаганди здорового майбутнього та надання підтримки у виробленні власного стилю життя, орієнтованого на здоров’я. Зокрема, в освітньому просторі актуальною є проблема розвитку ціннісного ставлення до здоров’я майбутніх фахівців цивільної безпеки, оскільки здоров’язбереження належить до їхніх професійних компетенцій, що зумовлено особливостями професійно-практичної діяльності − нести відповідальність за створення здорового середовища на робочому місці, стимулювати працівників до безпечної трудової діяльності і поведінки тощо.

Здоров’я студентської молоді як життєво-важлива потреба і як умова професійного становлення привертає увагу багатьох вчених. Різні аспекти розвитку стійкої потреби збереження і зміцнення здоров’я студентства є предметом дослідження І. Авдєєнко, Ю. Бойчука, О. Мартиніва та інших. Проблеми формування здоров’язберігаючого середовища досліджували О. Ващенко, О. Єжова.

Наукові положення про шляхи і методики формування ціннісного ставлення студентської молоді до власного здоров’я та виховання культури здоров’я висвітлені в напрацюваннях Т. Бережної, О. Єжової. Теоретичні аспекти поняття «педагогічні умови» розглядаються в наукових працях О. Дурманенко, Т. Шмоніної та інших. Проблеми впровадження педагогічних умов і технологій та створення здоров’язберігаючого освітнього простору знайшли відображення в працях Н. Башавець; формуванню здоров’язберігаючих компетенцій майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти присвячені роботи Д. Вороніна, Ю. Палічука.

Здійснений аналіз праць дав змогу зробити висновок, що науковці часто вдаються до питань збереження та зміцнення здоров’я студентської молоді, проте досліджень, присвячених проблемі формування ціннісного ставлення до власного здоров’я саме в майбутніх фахівців цивільної безпеки, не проводилось.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування ціннісного ставлення до власного здоров’я в майбутніх фахівців цивільної безпеки.

Засвоєння елементів світової і національної культури з питань здоров’я, життєвих цінностей і норм суспільного життя стає нагальним завданням сучасної освіти. Переорієнтація освіти на формування цінностей, серед яких найвагоміша – цінність здоров’я, схвалена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, де зазначено, що реформування системи виховання в сучасному освітньому просторі базується на пріоритеті цінностей духовно-морального виховання над матеріально-економічними. Виховна роль освіти – це, насамперед, передання наступним поколінням традиційної духовної ієрархії цінностей, завдяки яким засвоюються найкращі досягнення національної культури [12].

Існує тісний зв’язок між освітою і здоров’ям, оскільки рівень освіти значною мірою визначає рівень грамотності з питань здоров’я. Підтвердженням цієї думки є результати загальнонаціонального дослідження «Індекс здоров’я. Україна» стану здоров’я людей, їх здорової поведінки. Щодо самооцінювання власного здоров’я залежно від рівня освіти, то у 2018 році найбільший відсоток тих, хто оцінює своє здоров’я як «погане» (22,5 %) та «посереднє» (50,6 %), склав серед респондентів з початковою або неповною загальною середньою освітою, тоді як серед осіб із повною вищою освітою цей показник становить 5,1 % та 30,7 % відповідно [9, с. 12]. Отже, люди з вищим рівнем освіти краще піклуються про своє здоров’я, роблять вибір на користь здорового способу життя, мають більше шансів отримати хорошу роботу, дбають про профілактику хвороб, а відтак мають якісніше життя. Тому вкрай важливо розвивати в студентської молоді ціннісне ставлення до власного здоров’я, адже сьогоднішні студенти завтра будуть задавати приклад здорової поведінки і життєдіяльності, впливати на формування ціннісних орієнтацій у суспільстві. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує професійна підготовка спеціалістів у сфері цивільної безпеки.

Здоров’язбереження є невіддільним складником професійної діяльності фахівців цивільної безпеки, адже вони є носіями здоров’язберігаючих ідей і покликані нести відповідальність за забезпечення

здоров'язберігаючого середовища. Тому їхня професійна підготовка повинна бути орієнтована на розвиток ціннісного ставлення передовсім до власного здоров'я, а відтак до здоров'я оточуючих. Адже здоров'я є основним ресурсом професійної діяльності спеціалістів із цивільної безпеки, показником ефективності фахівця.

В результаті дослідження професійної підготовки фахівців спеціальності «Цивільна безпека» автор виявив низку суперечностей:

1) між обраною професією і відсутністю мотивації працювати за фахом;

2) між високими вимогами до професійної компетенції щодо здоров'язбереження працівників підприємств і недостатньою розробленістю технології здоров'язберігаючої компетентності в системі фахової підготовки у сфері цивільної безпеки;

3) між необхідністю втілення теоретично і методично обґрунтованого здоров'язбереження студентів у процесі професійної підготовки і низьким рівнем готовності вишів до її втілення.

Сьогодні не викликає сумнівів, що професійна підготовка майбутніх фахівців визначеної спеціальності потребує змін, оскільки серед студентів панує легковажне ставлення до дисциплін, які пропагують здоровий спосіб життя і дають настанови молоді на здорову поведінку. Така оцінка цілком зрозуміла, адже в час трансформацій у всіх сферах діяльності підхід до освіти в навчально-категоричній формі вже не викликає позитивного сприйняття, а часто навіть провокує спротив. Цілком зрозуміло, що в такій ситуації виникла необхідність пошуку якісно нових шляхів і підходів з боку педагогів та особистої активності і зацікавленості з боку студентів до формування ціннісних орієнтацій на дотримання здорового способу життя, застосовуючи всі можливі освітні ресурси.

Автор вважає за необхідне перед дослідженням педагогічних умов розвитку ціннісного ставлення до здоров'я з'ясувати суть поняття «ціннісне ставлення до здоров'я». Так, його сутність автор вбачає в усвідомленні особистістю значущості здоров'я, що призводить до позитивних змін у поведінці, направленій на покращення здоров'я. Він поділяє думку О. Єжової [7, с. 63], яка вважає, що ціннісне ставлення до здоров'я – це системне й динамічне психічне утворення особистості на основі сукупності знань про здоров'я, емоційно ціннісну сферу, що обов'язково відображається та реалізується у свідомо обраному способі життя.

Розвиток цінності здоров'я в умовах вищої освіти є результатом дотримання певних педагогічних умов. Автор з'ясує значення поняття «педагогічна умова», вдаючись до досліджень різних науковців. Заслуговує на увагу визначення сутності педагогічних умов Т. Шмоніної. Автор розуміє визначену дефініцію як якісну характеристику основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища, для яких притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу. Педагогічні умови включають до своєї структури такі компоненти: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу і психологічний мікроклімат [14, с. 68].

На думку О. Дурманенко, педагогічні умови – це особливості організації навчального процесу в навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення [6, с. 136]. Н. Башавець визначає педагогічні умови як обставини, що впливають на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації, й урахування яких необхідне для підвищення ефективності цього процесу [2, с. 255].

Розуміння педагогічних умов, що сприяють розвитку ціннісного ставлення до особистого здоров'я, автор дослідження трактує як поєднання обставин, заходів та методів навчання, що впливають на структуру навчально-виховного процесу, враховуючи при цьому потреби, інтереси та можливості особистості, змінюючи світогляд майбутнього фахівця на користь здоров'я.

У результаті аналізу наукової літератури та наукового пошуку було визначено, що формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в майбутніх фахівців цивільної безпеки буде ефективним за таких *педагогічних умов:*

1) розвиток *стійкої мотивації* студентів до збереження та зміцнення здоров'я та набуття грамотності з питань здоров'я;

2) створення *освітнього середовища*, сприятливого до здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Для більшої результативності впливу визначених педагогічних умов автор пропонує визначити їх очікуваний результат:

1) стати підґрунтям саморозвитку і самореалізації;

2) сприяти формуванню свідомості, налаштованої на здоров'язбереження;

3) охопити здоров'язбереженням всіх учасників освітнього процесу.

Розвиток стійкої мотивації на здоров'язбереження – перша і найважливіша педагогічна умова розв'язання порушеної автором проблеми. Щоб обґрунтувати її важливість, доречно з'ясувати поняття «мотив» і «мотивація».

Головним рушієм усвідомленої діяльності є мотив. Мотив – це складне психологічне утворення, яке спонукає до свідомих дій, вчинків та виступає їх базисом, підґрунтям [8, с. 68]. Мотивом може бути як сукупність певних умов, що спонукають до активності, так і предмет чи об'єкт, який визначає вибір напряму

діяльності, а також усвідомлена причина, що зумовлює її вибір. Здебільшого на поведінку людини впливає сукупність мотивів, де одні мотиви відіграють головну роль, інші – другорядну. Мотиви поділяються на соціально, особистісно і професійно значимі; позитивні і негативні; визначаються знаннями, переконаннями, установками, потребами і інтересами, сукупний вплив яких сприяє формуванню мотиваційної діяльності особистості [8, с. 344]. Систему мотивів, що визначає тип діяльності чи поведінки, називають мотивацією. В науковій літературі термін «мотивація» (з лат. «movere» – рухаю) сприймається не тільки як система мотивів, а як спонукання до дії, що призводить до якісного результату, як низка чинників, що впливають на поведінку. На думку автора, мотивація є складним утворенням, що інтегрує в собі мотиви, спрямованість до певних дій, потребу в формуванні тих чи інших особистісно-професійних якостей.

Вагоме значення мають положення психолога А. Маслоу, який трактує це поняття як процес спонукання особистості до задоволення потреб [11, с. 42]. Науковець запропонував ієрархічну модель (піраміду) класифікації мотивів з огляду на потреби: 1) фізіологічні потреби; 2) потреби безпеки; 3) потреби в соціальних зв’язках; 4) потреби самоповаги; 5) потреби самоактуалазації.

Доречно зауважити, що здоров’я можна розглядати як наскрізну потребу, при не задоволенні якої інші зменшуються у своєму значенні. Потреба здоров’я мотивує піклуватись про нього, дотримуватись здорового способу життя. Мотивація на здоровий спосіб життя – це система ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення і зміцнення здоров’я [13]. Критеріями формування позитивної мотивації на здоров’язбереження молоді на рівні фізичного здоров’я можна вважати прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров’я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування [13].

При формуванні мотивації до здоров’язбереження необхідно застосовувати підходи, які відповідають зацікавленням студентської молоді, їхньому фізичному і психічному стану. Ефективно впливати на стан здоров’я молоді не можливо без зміни їхнього способу життя, при цьому дотримуючись вікового підходу. У студентів перших років навчання здоров’я має найменшу особисту цінність, адже в здорової молодої людини немає потреби щось змінювати щодо свого здоров’я. Для підтримання здоров’я потрібні глибокі знання, стійка мотивація й усвідомлення, що здоров’я є непостійною величиною і, якщо про нього не піклуватись, то його стан із часом погіршиться. Проте, неможливо примусити студента системно опановувати способи і прийоми збереження і зміцнення здоров’я. Придатними можуть бути лише такі шляхи, які стимулюють студента опосередковано, активізують його як суб’єкта свого інтелектуального і професійного становлення, розвитку й саморозвитку [2, с. 15–16].

В межах діяльнісного підходу орієнтування студентів із початку навчання в закладі вищої освіти на фізичну активність та турботу про власне здоров’я, формуючи при цьому їх дієву позицію, сприятиме виробленню мотивації до здоров’язбереження. Комплексний підхід передбачає поєднання активної здоров’язберігаючої діяльності з проведенням спецкурсів, тематичних лекцій, лекцій-бесід, практичних занять із використанням оздоровчих технологій, соціально-педагогічних та просвітницьких тренінгів, що підвищують обізнаність студентів із питань здоров’я, допомагають керувати власними емоціями і поведінкою, пізнавати себе. Такий досвід оздоровчої діяльності трансформуються в підвищення сприйняття інформації, яка зацікавила, а згодом – у формування потреби в знаннях, уміннях і навичках здоров’язбереження, розвиток в особистості свідомого, вмотивованого ціннісного ставлення до здоров’я.

Формування мотивації до здоров’язбереження в майбутніх фахівців цивільної безпеки автор пропонує розглядати з урахуванням принципів професійної самореалізації та створення позитивного емоційного стану.

Молода людина, що обрала визначений фах, прагне професійно само реалізуватися і зайняти гідне місце в фаховій спільноті. Для фахівця з цивільної безпеки, який у своїй професійній діяльності відповідальний за збереження життя і здоров’я людини в професійному середовищі, ціннісне ставлення до здоров’я є професійно значимою особистісною якістю. Тому бажання опанувати обраний фах зумовлює професійний інтерес до власного здоров’я.

Наявність емоційно-позитивної установки є важливою детермінантою формування потреби піклуватися про здоров’я. Саме емоційні процеси є передумовою людської активності, складають енергетичну основу діяльності, є її мотиваторами. Створення позитивного психологічно-емоційного клімату в умовах навчального закладу сприяє формуванню потреби вести здоровий спосіб життя, дбати про своє здоров’я і оточуючих. Без задоволення своїм навчанням складно сформувати найвищий усвідомлено-рефлексивний рівень мотиваційної готовності, за якої провідну роль відіграють цінності саморозвитку, професійного самовизначення й самореалізації [8, с. 198]. Наприклад, акцентування уваги на руховій активності в студентів 1–2 років навчання сприяє отриманню задоволення від занять спортом, сприяє виникненню потреби самоутвердження, а відтак – активізації інтелектуального й емоційного розвитку. В свою чергу, переживання позитивних емоцій дає змогу подивитися на визначену проблему під іншим кутом і таким чином знайти правильне рішення, а також допомагає позбутися негативних звичок.

Стійка мотивація на здоров’язбереження в майбутнього фахівця стимулює внутрішнє бажання зростати на професійному і особистісному рівні. Для оцінки ефективності формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у молоді О. Мартинівим виокремлено низку критеріїв [10, с. 102]:

– на рівні фізичного здоров'я: прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

– на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту): відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих поведінкових звичок;

– на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного у житті, в природі, у мистецтві;

– на рівні соціального здоров'я (соціального благополуччя): сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, позитивно спрямована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Особливий характер професійної діяльності майбутніх фахівців цивільної безпеки дозволяє виокремити критерії позитивної мотивації і на професійному рівні: розвинена готовність до здоров'язберігаючої діяльності та відповідальність не лише за особисту безпеку, а за безпеку оточуючих. Таким чином, активна здоров'ятворча діяльність молоді спонукається мотивами, що визначають її направленість.

Підґрунтям для формування ціннісного ставлення до здоров'я в студентської молоді є створення здоров'язберігаючого освітнього середовища. В основі формування такого середовища стоїть ідеологія навчального закладу, в якій закладено пріоритет здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Здоров'язберігаюче освітнє середовище створюється внаслідок інтеграції навчально-виховних взаємодій вищого навчального закладу з метою якісного перетворення реального середовища життєдіяльності студентів у сприятливе середовище для розвитку їхнього сутнісного потенціалу та індивідуалізації, формування нової стратегії здоров'язберігаючої поведінки особистості, ціннісного ставлення до здоров'я оточуючих [1, с. 294].

Рис. 1. Здоров'язберігаючі освітні технології

Освітнє середовище вишу як система чинників, що впливають на формування особистості майбутнього фахівця прямим чи опосередкованим способом, виступає каталізатором пізнавальної активності студента, активації його самопізнання і саморозвитку. Чим більше студент використовує можливості середовища, тим успішніше відбуваються процеси його вільного й активного саморозвитку, оскільки особистість водночас стає і творцем, і продуктом свого середовища [1, с. 292].

У контексті дослідження заслуговує на увагу підхід низки науковців

Рис. 2. Функції здоров'язберігаючого освітнього середовища ВНЗ

(О. Єжової [7, с. 151], О. Ващенко, Т. Бережної [15, с. 84]), які запропонували структуризацію здоров’язберігаючого середовища на три компоненти: змістовно-технологічний, матеріально-технічний та соціальний. Змістовно-технологічне наповнення здоров’язберігаючого освітнього простору пов’язане із впровадженням в освітній процес здоров’язберігаючих технологій (рис. 1), як забезпечення оптимальних умов життєдіяльності кожного студента, викладача і співробітника вишу, їх успішної адаптації до навчально-виховного процесу на психологічному, фізіологічному, соціальному рівнях.

Означені технології трактуються науковцями [3, с. 38] як комплексна характеристика умов виховання й навчання, що дозволяє зберігати наявний стан і нарощувати вищий рівень здоров’я, формувати навички здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров’я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішної навчальної діяльності, поліпшення якості життя суб’єктів освітнього середовища.

Реалізація визначених педагогічних технологій формує соціальну зрілість у майбутніх фахівців, надає їм можливість реалізувати свій потенціал і при цьому зберегти і зміцнити власне здоров’я.

Важливу роль в організації і результативному функціонуванні здоров’язберігаючого середовища відіграє його соціальний компонент – дієва співпраця між адміністрацією закладу освіти, студентами і викладачами, які разом творять корпоративну культуру здоров’я. Комунікація між усіма учасниками навчально-виховного процесу впливає на формування культури здоров’я особистості, що проявляється не лише в здорових звичках молодої людини, а й визначає спосіб її буття. Зв’язуючим елементом у тріаді «здоров’я – здоровий спосіб життя – культура здоров’я» є ціннісне ставлення до здоров’я [4, с. 12]. Культура здоров’я є відображенням сформованості ціннісного ставлення до здоров’я, рівня грамотності з питань здоров’я, вміння застосувати здоров’язберігаючі знання на практиці, що визначає готовність здійснювати професійну діяльність передусім фахівцями цивільної безпеки.

На основі узагальнення найбільш значимих поглядів науковців (А. Авдєєвої, Ю. Бойчука) щодо впливу освітнього середовища на формування відповідального ставлення до здоров’я автор робить висновок, що освітнє середовище може змінюватися залежно від стратегічних цілей вишу за допомогою педагогічних засобів і технологій; освітнє середовище виконує низку функцій, які детермінують формування в студентів ціннісного ставлення до здоров’я (рис. 2).

Визначені функції освітнього середовища уможливлюють розвиток ціннісного ставлення до здоров’я як до найважливішої особистісної і загальнолюдської цінності. Важливим складником здоров’язберігаючого освітнього середовища є матеріально-технічна база навчального закладу. Створення оптимальних умов навчально-виховного процесу, дотримання санітарно-гігієнічних вимог до середовища проживання студентів у студмістечках, умов для організованого відпочинку і дозвілля, організація профілактичних медичних оглядів та моніторинг стану здоров’я, оснащення залів для занять із фізичного виховання та спорту – це заходи, які передбачені в освітньому просторі вишу по замовчуванню.

Важливою формою зміцнення здоров’я є фізкультурно-оздоровча діяльність, яка вимагає просторово-предметної достатності в оснащенні приміщень для занять спортом. Якщо в інфраструктурі навчального закладу є стадіон для занять легкою атлетикою, зал для спортивних ігор, футбольне, волейбольне і баскетбольне поле з відповідним покриттям, басейн, тенісні корти, тренажерні зали з сучасним обладнанням, то такий навчальний заклад є ідеальним середовищем для впровадження профілактичних програм, орієнтованих на зміцнення фізичного здоров’я студентської молоді. Але здебільшого умови для занять фізичною активністю і спортом, якщо вони є, то знаходяться поза межами навчальних корпусів вишу, а це створює деяку просторову незручність. Облаштування в навчальних корпусах рекреаційних зон, оснащених новітнім устаткуванням і сучасними тренажерними, дасть змогу студентам під час так званих «вікон» між заняттями чи після занять займатися руховою активністю. Можна зробити припущення, що такий підхід підвищить інтерес студентів до занять спортом, відтак забезпечить хорошу спортивну форму і сформує в майбутніх фахівців фізичну готовність до професійно значущих видів діяльності.

Здоров’я людини, її працездатність, активне розумове та фізичне довголіття залежать від правильного та повноцінного харчування. Харчування повинно бути організоване таким чином, щоб воно забезпечувало нормальний розвиток та злагоджену роботу всього організму. В Україні існує проблема порушень харчової поведінки в студентському середовищі. Спостерігається низький рівень їх обізнаності з питань здорового і раціонального харчування. Для розробки заходів, що покращать ситуацію з харчуванням студентів, необхідно з’ясувати причини, що призводять до такого стану. Очевидно, що існує недостатня кількість пунктів прийому їжі, не завжди ці пункти є такими, що відповідають вимогам санітарії і відсутні можливості здорово харчуватись. Автор пропонує додати до вже існуючого раціону альтернативне харчування, яке приноситиме користь здоров’ю. Таким чином, у студентів буде вибір між «модними» ненатуральними продуктами і здоровим харчуванням, що дасть можливість молоді краще дбати про власне здоров’я і виробляти правильні харчові навички.

Висновки. Ціннісне ставлення до здоров’я є визначальною особистісною і професійно значимою якістю майбутніх фахівців цивільної безпеки. Педагогічні умови формування необхідної якості охоплюють розвиток стійкої мотивації на дотримання здорового способу життя, створення здоров’язберігаючого

освітнього середовища та матеріально-технічного забезпечення заходів здоров'язбереження. Реалізація здоров'язберігаючих освітніх технологій є вирішальним у формуванні вмінь і навичок здорового способу життя і розвитку ціннісного ставлення до власного здоров'я і оточуючих. Перспективи подальших досліджень з цієї проблематики будуть пов'язані з формуванням здоров'язберігаючої компетентності в майбутніх фахівців цивільної безпеки.

Використана література:

1. Авдєєнко І. М. Культура здоров'я студентів та середовищний підхід до її розвитку в умовах вищого навчального закладу // Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
2. Башавець Н. А Теоретико методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. Одеса, 2012. 556 с.
3. Бережна Т. І. Здоров'язбережувальні педагогічні технології – важливий складник здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2014. № 2. С. 35–39.
4. Бойчук Ю. Д. Сучасні підходи до розуміння сутності здоров'я людини та суміжних із ним понять // Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
5. Ващенко О. М. Формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу: Теоретичний аспект. О. М. Ващенко, Т. І. Бережна / О. М. Ващенко, Т. І. Бережна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2016. Вип. 20(1). С. 77–89. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20%281%29__10.
6. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі / О. Дурманенко. 2012. № 7(90). С. 135–138.
7. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / О. О. Єжова. Суми : МакДен, 2011. 412 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотиви / Е. П. Ильин. СПб : Питер, 2002, 512 с.
9. Індекс здоров'я. Україна – 2018: Результати загальнонаціонального дослідження / Укл. Степурко Т. Г. та інші. Київ, 2018. 172 с.
10. Мартинів О. Аналіз стану готовності студентів до здорового способу життя як показника культури здоров'язбереження / Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2013. Вип. 28. С. 100–103.
11. Маслоу А. Г. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу. СПб : Евразия, 1999.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: http://oneu.edu.ua/wpcontent/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf.
13. Носко М. О. Формування здорового способу життя : навчальний посібник / М. О. Носко, С. В. Грищенко, Ю. М. Носко. К. : МП Леся, 2013. 160 с.
14. Овчинникова О. Н. Старшие подростки: мотивационная готовность к учебе и познанию: в поиске оптимальных условий / О. Н. Овчинникова, Т. М. Чурекова // Народное образование. 2010. № 2. С. 195–199.
15. Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови» // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 65–69.

References:

1. Avdieyenko I. M. (2017). Kultura zdorovia studentiv ta seredovyshchnyi pidkhid do yiyi rozvytku v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Student Health Culture and Environmental Approach to its development under the conditions of Higher Educational Establishment]. Zahalna teoriya zdorovia ta zdoroviazberezhennia − General Theory of Health and Health. Kharkiv : Vyd. Rozhko S. H. [in Ukrainian].
2. Bashavets N. A. (2012). Teoretyko metodychni zasady formuvannia kultury zdoroviazberezhennia yak svitohliadnoyi oriyentatsiyi studentiv vyshchykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological foundations of health saving culture formation as a worldview orientation of students of higher economic educational establishments] Doctor's thesis. Odesa [in Ukrainian].
3. Berezhna T. I. (2014). Zdoroviazberezhuvalni pedahohichni tekhnolohiyi – vazhlyva skladova zdoroviazberezhuvalnoho seredovyshcha zahalnoosvitnioho navchalnoho zakladu [Health-saving pedagogical technology is an important component of the health-saving environment of a general secondary establishment] Naukovi zapysky – Proceedings, NDU imeni M. Hoholia. Seriya: Psykholoho–pedahohichni nauky, 2, 35–39 [in Ukrainian].
4. Boichuk Yu. D. (2017). Suchasni pidkhody do rozuminnia sutnosti zdorovia liudyny ta sumizhnykh z nym poniat [Modern approaches to understanding the essence of human health and related concepts]. Zahalna teoriya zdorovia ta zdoroviazberezhennia − General Theory of Health and Health Saving. Kharkiv: Vyd. Rozhko S. H. [in Ukrainian].
5. Vashchenko O. M. (2016). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoho seredovyshcha zahalnoosvitnioho navchalnoho zakladu [Formation of health-saving environment of a general secondary establishment] Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditey ta uchnivskoyi molodi − Teoretical-methodical problems of children upbringing and pupils youth, 20(1), 77–89. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20%281%29__10 [in Ukrainian].
6. Durmanenko O. (2012). Teoretychnyi analiz poniattia «pedahohichni umovy» v konteksti monitorynhu vykhovnoyi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical analysis of the concept of «pedagogical conditions» in the context of educational work monitoring at higher educational establishment] Molod i rynok – Youth and the market, 7(90), 135–138 [in Ukrainian].
7. Yezhova O. O. (2011). Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia v uchniv profesiyno–tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of value attitude towards health among students of vocational establishments]. Sumy : MakDen [in Ukrainian].
8. Ilyin E. P. (2002). Motyvatsyia i motyvy [motivation and motives]. SPb : Pyter, 512 [in Russian].
9. Stepurko T. H. (Eds.). (2018). Indeks zdorovia. Ukraina – 2018: Rezultaty zahalnonatsionalnoho doslidzhennia [Health Index. Ukraine – 2018: Results of a nationwide survey]. Kyiv,172 [in Ukrainian].

10. Martyniv O. (2013). Analiz stanu hotovnosti studentiv do zdorovoho sposobu zhyttia yak pokaznyka kultury zdoroviazberezhennia [Analyzing students' state of readiness for a healthy lifestyle as an indicator of a health culture] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota − Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work, 28, 100–103[in Ukrainian].
11. Maslou A. H. (1999). Motyvatsyia i lychnost [Motivation and personality]. SPb : Evrazyia [in Russian].
12. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukrayini na 2012–2021 roky [National Strategy for the Education Development in Ukraine for the period 2012-2021]. Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny – Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine Retrieved from http://oneu.edu.ua/wpcontent/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf [in Ukrainian].
13. M. O. Nosko, S. V. Hryshchenko, Yu. M. Nosko (2013). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia : navchalnyi posibnyk [Building a healthy lifestyle]. Kyiv : MP Lesia [in Ukrainian].
14. Ovchynnykova O. N. (2010). Starshye podrostky: motyvatsyonnaia hotovnost k uchiobe y poznanyiu: v poyske optymalnykh uslovyi [Older youngsters: motivational readiness for study and cognition: in the search for optimal conditions] Narodnoe obrazovanye. Public education, 2, 195–199 [in Russian].
15. Shmonina T. A. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «Pedahohichni umovy» [Modern approaches to the understanding of the notion «Pedagogical conditions»] Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences. Kherson : KhDU, 59, 65–69 [in Ukrainian].

Korzh H. I. Pedagogical conditions of the development of value-based attitude towards health by future civil security professional

The article substantiates the relevance of the problem of a value attitude development towards one's own health by civil security professionals. The analysis of the scientific elaboration state of the development problem of value attitude towards health by the future professionals is carried out. Emphasis is placed on the key role of education in shaping the value of one's own health by student youth. The terminological meaning of the concepts of «value attitude towards health» and «pedagogical conditions» is presented.

On the basis of the scientific works theoretical analysis, the author has identified and theoretically substantiated the following pedagogical conditions of value attitude formation towards health: development of sustainable motivation by future professionals for preservation and strengthening of health as well as educational environment creation favorable to health of all participants of the educational process.

The content of approaches to the formation of motives, beliefs and needs for the value attitude towards health and healthy lifestyles by the future civil security professionals is highlighted and disclosed. The role of the health-saving education environment as a system of factors influencing the formation of the future professional's personality, enhancing his / her self-knowledge and self-development is emphasized.

Structural components of the health saving environment are disclosed, namely content-technological, material-technical and social. To achieve this goal, use of health-saving educational technologies is justified that determine the formation of social maturity by future professionals, provide the opportunity to reach their potential while maintaining and enhancing their own health. The attention is focused on a number of functions of the health saving education environment (value-oriented, informative-cognitive, system-forming, organizational-active), which are determined by the higher educational establishments strategic goals. The article emphasizes on the importance of the health corporate culture creation at higher educational establishment, which is a reflection of the value attitude towards own health of each participant in the educational process.

Key words: *pedagogical conditions, civil security professionals, health-saving technologies, motivation for health-saving, values-based attitude towards health.*

УДК 378.011.3–051:373.3091.212–026.15–027.1(043.5)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.34

Корольова Л. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено концептуальні засади педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів. Наголошено на тому, що вища освіта повинна мати свою конкретну методологічну основу. Її фундаментом є цілісна система теоретико-методичних концептуальних засад педагогічного впливу. Окреслено пошуки можливостей оновлення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи.

З`ясовано, що конструювання системи концептуальних засад педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи здійснено на основі взаємопов'язаних принципів.

Визначено сили, які зумовлюють продуктивне та дієве проходження процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи: реалізація нової місії вчителя початкових класів у проекції освітніх тенденцій Нової української школи; психолого-педагогічні закономірності розвитку молодшого школяра як суб'єкта креативного впливу педагога; гуманізація освіти; тьюторство.

Звернено увагу на те, що посилення підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи залежить від багатьох чинників, зокрема від того, наскільки

ефективно буде організована тьюторська взаємодія між суб'єктами освітнього процесу. Здатність викладачів до тьюторського супроводу надає змогу здійснювати максимальне наближення до конкретних професійних потреб майбутніх педагогів, що надихає й мотивує їх до інтенсивного, свідомого навчання відповідно до особистісно-пріоритетних цінностей освіти, тим самим активізуючи процес його спрямованої й продуктивної фахової настанови.

Ключові слова: *концептуальні засади, педагогічний вплив, підготовка майбутніх учителів початкових класів, Нова українська школа, креативні здібності молодших школярів, нова місія вчителя початкових класів, гуманізація освіти, тьюторство.*

Перехід до новітньої діяльнісної парадигми педагогічного процесу й кардинальна професійна модернізація вищої освіти спонукають до пошуків можливостей оновлення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи. Автор виходила з розуміння того, що наразі актуальними постають такі завдання: по-перше, усунути дисбаланс між запитами українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами його розвитку, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти; по-друге, знайти й запропонувати оновлені конструктивні підходи до підготовки вчителя Нової української школи; по-третє, зорієнтувати майбутнього фахівця на постійне самовдосконалення й самоосвіту, таким чином забезпечуючи власну конкурентоспроможність на ринку праці; по-четверте, підготувати вчителя нового покоління, який, реалізуючи положення творчо орієнтованої концепції Нової української школи, зможе виховати школяра з креативними здібностями.

Метою статті є розгляд концептуальних засад педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів.

Аналіз наукової спадщини свідчить, що підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності в початковій школі широко висвітлено, але існує потреба у визначенні й обґрунтуванні положень цілісної системи концептуальних засад процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи. На цей час особливих фундаментальних досліджень щодо обґрунтування й класифікації вихідних концептуальних положень як результатів усвідомленої мисленнєвої діяльності щодо об'єкта педагогічного впливу, спрямованих на підготовку майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативних здібностей у молодшого школяра, недостатньо. Автор впевнена, що вища освіта повинна мати свою конкретну методологічну основу. Її фундаментом є цілісна система теоретико-методичних концептуальних засад педагогічного впливу.

Конструювання системи концептуальних засад педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи здійснено на основі взаємопов'язаних принципів:

– *особистісно орієнтованої спрямованості навчання* (максимальна орієнтація навчання на особистість майбутнього фахівця);

– *співробітництва* (цілісний педагогічний процес взаємодії його учасників на основі співробітництва, спрямований на активний розвиток особистості педагога);

– *випереджального розвитку* (креативна діяльність як фактор підготовки майбутніх фахівців до мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці);

– *професійної орієнтації навчальної діяльності* (включення професійної підготовки майбутніх фахівців у контекст майбутньої педагогічної діяльності, опертя на життєвий досвід студента, власні спостереження);

– *рефлексивної креативності* (орієнтування на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, використання в педагогічній діяльності інноваційних технологій);

– *ампліфікації* (максимальне збагачення навчального матеріалу креативним наповненням під час оволодінням професійними знаннями);

– *проблемності* (використання в навчанні проблемних ситуацій, які активізують мислення, формують і розвивають креативні здібності студентів);

– *ситуаційного навчання* (використання ситуацій, які сприятимуть міжособистісному спілкуванню як майбутніх педагогів, так і викладача зі студентами);

– *людиноцентризму* (партнерська взаємодія суб'єктів навчання в умовах реалізації гуманістично орієнтованого підходу).

У пошуках наукової істини, можна дійти висновку, що пропонована система основних засад ґрунтується на цілісному підході до підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи, що дає змогу показати взаємозв'язок, зміст і значущість, місце та роль принципів як певної єдиної конструкції. Дослідниками доведено, що спрямованість інтервенції науки у вимір професійної підготовки вчителя початкових класів зумовлює розвиток їхніх неординарних можливостей, є мотивацією до майбутніх креативних відкриттів. Таким чином, ураховуючи запропоновані положення, варто визначити сили, які зумовлюють продуктивне та дієве проходження процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи.

Водночас доцільно наголосити, що домінантою впливу на вищезазначений процес є реалізація нової місії вчителя початкових класів у проекції освітніх тенденцій Нової української школи. Як слушно зауважує В. Андрущенко, «на часі новий поворот, обумовлений потребами практики». На думку видатного філософа української освіти, такий поворот «може бути виражений однією фразою: обличчям до вчителя! Від оновленої теорії педагогічної політики треба переходити до конкретної практики підготовки нового вчителя, на якого очікує суспільство» [1, с. 9]. Ці концептуальні засади є дуже важливими, адже невідповідність результатів, які має школа, вимогам сучасного суспільства до вміння особистості розв’язувати проблеми, знаходити нестандартні рішення актуалізує потребу в реформуванні загальної середньої освіти. Тому Міністерство освіти і науки України обрало стратегічний напрям реформування – створення Нової української школи, у якій буде приємно навчатися учневі і яка даватиме школярам не лише пакет знань, як нинішня освіта, а й уміння застосовувати їх у житті.

Нова українська школа – це осередок зацікавленості, відчуття задоволеності від отриманих знань та середовище креативу. Це – школа, до якої учні ходять із задоволенням. Тут вчителі чують запит думки від учня, вчать нестандартно мислити, не боятись оприлюднювати свій хід мислення та бути відповідальними громадянами української держави. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння між усіма учасниками навчання [2, с. 284].

Майбутній учитель початкової школи має бути новатором, тьютором, науковцем. У контексті такого напряму підготовки викладачу необхідно сформувати в сучасного студента дослідницькі здібності, креативність та творчість, забезпечити індивідуально-особистісне та професійно-діяльнісне самовдосконалення майбутніх педагогів початкової школи. Саме від формування викладачем окреслених консигнаторів у майбутніх учителів початкових класів Нової української школи залежить рівень освітньо-розвивального середовища класу учнів і становлення кожної дитини до освітнього процесу.

Варто наголосити, що взаємодія викладачів і майбутніх фахівців початкової освіти під час професійної підготовки виявляється, передусім, у формуванні знань про особливості розвитку сучасних дітей у навчанні та процесів, які нададуть змогу вибудувати систему відносин на основі довіри й розуміння. Це важливо з огляду на те, що система відносин домінує над потребою традиційного надбання знань.

Визнаючи необхідність дослідження в системі концептуальних засад вікових та індивідуальних особливостей дітей, потрібно детально зупинитися на психолого-педагогічних закономірностях розвитку молодшого школяра як суб’єкта креативного впливу педагога. Безумовно, цей вік є найбільш сензитивним для формування креативності, тому що саме в цей час відбувається становлення новоутворень, від яких залежить творчий успіх дорослої людини. До цих новоутворень можна зарахувати такі властивості психіки, як розвиток фантазії й уяви, креативного мислення, виховання допитливості та спостережливості, формування вміння аналізувати явища середовища, порівнювати, узагальнювати факти, робити висновки, практично оцінювати діяльність, активність, власну ініціативу. Саме в початковій ланці закладу загальної середньої освіти починають формуватися й диференціюватися інтереси та схильності, потреби, що лежать в основі креативної діяльності.

Головним завданням Нової української початкової школи є забезпечення розвитку особистості дитини. Джерелами повноцінного розвитку виступають два види діяльності. По-перше, будь-яка особистість розвивається в міру освоєння минулого досвіду людства шляхом залучення до сучасної культури. В основі цього процесу лежить навчальна діяльність, яка спрямована на оволодіння знаннями та вміннями, необхідними для життя в суспільстві. По-друге, дитина в процесі розвитку самостійно реалізує свої можливості завдяки креативній діяльності. На відміну від навчальної, така діяльність не націлена на засвоєння вже відомих знань. Вона сприяє прояву в особистості самодіяльності, самореалізації, втілення власних ідей, які спрямовані на створення нового продукту діяльності.

Здійснюючи зазначені види розумової праці, дитина сама обирає різні завдання з різною метою. Так, у навчальній діяльності учні опановують навчально-тренувальні вправи для того, щоб оволодіти якимось умінням, освоїти те чи інше правило; у креативній – вирішують пошуково-творчі завдання з метою поширити здібності. Тому, якщо в процесі навчальної діяльності формується загальне вміння вчитися, то в межах креативного процесу створюється загальна здатність шукати й знаходити нові рішення, незвичайні способи досягнення необхідного результату, нові підходи до розгляду запропонованої ситуації, тобто розвиваються креативні здібності молодших школярів. Як відомо, для них особливо великим є авторитет учителя, прагнення наслідувати його, «довірлива старанність». Тому креативність учителя – необхідна умова для успішного проходження дитиною стадії наслідування у своєму сходженні до творчого саморозкриття. Потреба дітей молодшого шкільного віку в прояві вчителем креативних здібностей зумовлена відповідними віковими особливостями певного періоду їхнього життя:

– швидким темпом розвитку молодшого школяра, адже для жодного вікового періоду не характерна така кількість якісних нейрофізіологічних змін;

– інтенсивним формуванням психічних новоутворень;

– неврівноваженістю нервових процесів збудження та гальмування;

– значною потребою зразка креативної діяльності дорослого, що є важливим компонентом у розумовому розвитку дитини;

– активним формуванням конкретної самооцінки, зумовленим формуванням ставлення до результатів своєї діяльності.

Враховуючи наведені положення, доцільно визначити сили, які зумовлюють ефективний процес гармонійного розвитку дітей молодшого шкільного віку згідно з їхніми віковими та індивідуальними особливостями. Насамперед, це створення креативного середовища, оптимального для суб'єкт-суб'єктної взаємодії; пробудження почуття успіху (почуття власної важливості) як показника креативної особистості; вміння педагога захопити учнів зразком неординарного виконання навчальних завдань, переконати справою; щодня наповнювати їхні серця бажанням творити, зрештою, сформувати глибоке усвідомлення молодшими школярами відчуття задоволеності від отриманих знань за результатів своєї праці.

На користь цієї думки свідчить хоча б той факт, що в умовах сьогодення спостерігається тенденція актуалізації людського чинника й моральних якостей особистості, толерантне ставлення до суб'єкта педагогічної діяльності, тобто гуманізація професійної освіти. При цьому надзвичайно важливо враховувати духовний потенціал майбутнього фахівця й залучати його до людської культури. Абсолютно зрозуміло, що якість підготовки фахівців, відродження людяності, розвиток особистості кожного вихованця як основної цінності освітнього процесу, скерування майбутнього вчителя на шлях саморозвитку та самовдосконалення – це і є головна суть гуманізації професійної освіти.

Тому наступним закономірним кроком у побудові системи концептуальних засад педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи буде розкриття такого явища, як тьюторство. Під тьюторством у системі внутрішньоуніверситетської освіти розуміють систему індивідуальної професійної підтримки майбутнього вчителя. Це потужні традиції в європейській освіті, що поповнюються новими реаліями змісту, тому названий феномен вкрай необхідний у сучасних закладах вищої освіти. Він звернений передусім до майбутнього фахівця, спрямований на допомогу в складнощах людського формування.

Процес індивідуальної професійної підтримки майбутнього фахівця потребує визнання активності всіх суб'єктів навчання, подальшого науково-методологічного обґрунтування, чіткої орієнтації на загальноєвропейську стратегію освіти, осмислення й використання сучасного педагогічного досвіду, переходу до практичної спрямованості професійної підготовки.

Цілі, завдання та принципи професійної освіти висувають високі вимоги до викладача закладів педагогічної освіти. Тому тьюторський супровід повинен бути спрямованим на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів майбутнього фахівця, реалізацію принципу індивідуалізації, пошук педагогічних ресурсів для створення індивідуальної траєкторії навчання, формування освітньої рефлексії студента, сприяння найбільш повному розкриттю його особистісного потенціалу за умови встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

Оскільки сьогодні в центр будь-яких перетворень поставлено особистість, тьютор для майбутнього педагога – це наставник, психолог, правознавець, друг та радник. Він встановлює зі студентами партнерські стосунки, забезпечуючи при цьому психологічну підтримку, допомагає майбутньому педагогу визначити своє завдання, знайти найкращий з погляду бажаного результату спосіб вирішення, найбільш повно розкрити свій потенціал і підвищити особистісну ефективність, сприяє розвитку творчого потенціалу.

В умовах глибоких концептуальних змін у системі внутрішньоуніверситетської освіти завдання діяльності тьютора мають бути зорієнтовані на:

– пошук особистісних ресурсів для створення індивідуального супроводу професійного навчання майбутніх учителів початкових класів;

– максимальну підтримку майбутнього фахівця в русі особистісно-професійного зростання;

– проектування освітніх інтересів майбутнього фахівця, реалізацію авторської діяльності в ході здобування освіти;

– облаштування індивідуальної та групової самопідготовки студентів; організацію тьюторіалів, під час яких аналізують освітні успіхи й труднощі, ефективність проб, що здійснюються в різних місцях і різних видах діяльності, продуктивність переходів від пробної дії до результативної;

– підготовку майбутніх учителів до адаптації своїх індивідуально-психологічних особливостей відповідно до вимог педагогічної праці;

– проведення моніторингу та оцінювання ефективності освітньої діяльності майбутніх фахівців, організацію зворотнього зв'язку з іншими суб'єктами навчання;

– консультування студентів під час здійснення рефлексії свого освітнього руху, підтримку в самовизначенні щодо подальшого навчання.

Висновки. Розмірковуючи подібним чином, можна дійти висновку, що посилення підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи залежить від багатьох чинників, зокрема від того, наскільки ефективно буде організована тьюторська взаємодія між суб'єктами освітнього процесу.

Здатність викладачів до тьюторського супроводу надає змогу здійснювати максимальне наближення до конкретних професійних потреб майбутніх педагогів, що надихає й мотивує їх до інтенсивного, свідомого навчання відповідно до особистісно-пріоритетних цінностей освіти, активізуючи процес його спрямованої й продуктивної фахової настанови.

Використана література:

1. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету // Вища освіта України. 2016. № 4. С. 5–14.
2. Корольова Л. М. Інноваційні виміри професійної підготовки вчителя початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів у контексті Нової української школи // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2017. Вип. 45 С. 284.

References:

3. Andrushchenko, V. (2016). Vchitel HHI stolittja: nova strategija nacionalnogo pedagogichnogo universitetu [21st Century Teacher: A New Strategy for a National Pedagogical University]. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher education of Ukraine*, 4, 5–14 [in Ukrainian].
4. Korolova L. M. (2017). Innovacijni vimiri profesijnoї pidgotovki vchitelja pochatkovikh klasiv do formuvannja kreativnikh zdibnostej u molodshikh shkoljariv u konteksti Novoї ukraїnskoї shkoli [Innovative dimensions of vocational training of primary school teachers for the formation of creative abilities of younger students in the context of the New Ukrainian School]. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobistosti u vishchij i zagalnoosvitnij shkolakh – Pedagogics of forming of creative personality is in higher and general schools,* 45, 284 [in Ukrainian].

Korolova L. M. Training of future teachers of primary school of the New Ukrainian school for the development of creative skills of elementary school children

The article describes the conceptual principles of pedagogical influence on the process of future primary school teachers training of the New ukrainian school for the development of creative abilities of elementary school children. It is emphasized that higher education should have its specific methodological basis. Its foundation is a coherent system of theoretical and methodological conceptual principles of pedagogical influence. The search for possibilities of updating theoretical and methodological principles of future teachers training for the development of elementary school children educational activities is outlined.

It has been found out that the development of the system of conceptual foundations of pedagogical influence on the process of future teachers training for the development of creative abilities among elementary school children educational activities was carried out on the basis of interrelated principles.

The forces that determine the productive and effective passage of the process of future teachers training for the development of school children creative abilities in elementary school educational activities are determined, namely: realization of a new mission of elementary school teachers in the projection of educational trends of the New ukrainian school; psychological and pedagogical regularities of the development of the elementary school child as the subject of the creative influence of the teacher; humanization of education; tutoring.

Attention is drawn to the fact that enhancing the future teachers training for the development of school children creative abilities in elementary school education depends on many factors, in particular how effectively the tutoring interaction between the subjects of the educational process will be organized. Teachers' ability to support tutoring enables them to maximize the specific professional needs of future educators, which inspires and motivates them to undertake intensive, conscious learning in accordance with the personally prioritized values of education, thereby activating the process of its directed and productive professional education.

Key words: *conceptual principles, pedagogical influence, future primary school teachers training, the New Ukrainian school, creative abilities of elementary school children, new mission of primary school teacher, humanization of education, tutoring.*

УДК 378(430):53
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.35

Лозовенко О. А.

КУРС ФІЗИКИ В НІМЕЦЬКОМУ ТЕХНІЧНОМУ ВИШІ: ЗАГАЛЬНА СТРУКТУРА ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Показано місце курсу фізики у процесі підготовки майбутніх інженерів в одному з технічних університетів Німеччини – Оффенбургському університеті прикладних наук. Використовуючи інформацію, зібрану під час стажування в цьому університеті, авторка докладно описує як структуру курсу, так і особливості процесу організації навчання.

У тексті статті наведено перелік питань, що розглядаються протягом кожної з двох частин курсу фізики, та вказані особливості проведення лекційних занять. Для того, щоб читачі мали можливість краще відчути стиль викладання, наведений план однієї з лекцій із зазначенням часу. Також у статті докладно описана організація двох інших типів навчальних занять: лабораторних робіт та так званих тьюторіалів.

Корисною для читачів може стати інформація про вхідний контроль до кожної лабораторної роботи, вимоги до представлення результатів вимірювань, підсумковий колоквіум, на якому студенти презентують одну з виконаних робіт, та особливості процесу навчання розв'язуванню задач. Цікавим є той факт, що, незважаючи на доступність комп'ютерної обробки експериментальних даних, викладачі вимагають від студентів будувати експериментальні графіки на міліметровому папері, а розрахунки проводити на допомогою калькулятора.

Остання частина статті присвячена опису організації підсумкового контролю – письмовому іспиту з фізики, що відбувається після кожного семестру. У тексті наведений повний варіант екзаменаційного білету, що дозволяє читачам оцінити рівень вимог до знань студентів. Також текст статті містить один із навчальних планів підготовки бакалавра та типовий розклад студента Оффенбургського університету в першому семестрі. Врахування цих даних під час планування навчального процесу з фізики у вітчизняних технічних університетах може допомогти у реалізації мети входження України в єдиний європейський освітній простір.

Ключові слова: *курс фізики, німецький технічний університет, лекція, лабораторна робота, тьюторіал, особливості викладання.*

Після підписання у 2005 році Болонської декларації в українській вищій освіті відбулося чимало змін, офіційною метою яких було входження України в єдиний європейський освітній простір. Проте, реалізація цієї, безсумнівно важливої, мети викликає чимало запитань. Якщо вести мову про курс фізики, то перше, з чим зіткнулися викладачі, це факт значного скорочення кількості аудиторних годин, що відводяться на вивчення цього курсу.

Загальний курс фізики в технічному університеті є далеко не найпростішою навчальною дисципліною, і зменшення часу, протягом якого викладач має можливість спілкуватися зі студентом, помітно погіршує результат навчання. Виникає ряд цілком закономірних запитань: яким чином за таких умов викладачам європейських вишів вдається організовувати підготовку майбутніх інженерів? Можливо, справа в тому, що уявлення про необхідний рівень підготовки суттєво відрізняється? Чи, можливо, припущення щодо таких умов є хибними? Відшукати відповіді на ці запитання було б набагато легше, якби інформація про те, як саме відбувається викладання фізики в технічному європейському університеті, була загальновідомою. Але існуючі публікації (наприклад, [1–2]) спрямовані переважно на загальний огляд системи освіти, ніж на деталі викладання того чи іншого курсу.

Авторка цієї статті отримала досить унікальну можливість протягом трьох тижнів відвідувати заняття, вивчати матеріали та спілкуватися з професорами в Оффенбургському університеті прикладних наук (Hochschule Offenburg). Зібрана інформація дозволяє принаймні частково відповісти на поставлені вище запитання.

Мета статті – познайомити читачів із тим, яке місце займає курс фізики у процесі підготовки майбутніх інженерів в Оффенбургському університеті прикладних наук, яка кількість аудиторних годин відводиться на цей курс, як організований процес навчання на заняттях різних типів.

Загальна інформація про курс фізики в Оффенбургському університеті. Спершу авторка розглядає навчальний план підготовки бакалавра зі спеціальності *«Електротехніка / Інформаційні технології»* (рис. 1). Як бачимо, курс фізики вивчається протягом двох семестрів (кожен з яких триває 15 тижнів), і ця ситуація є типовою для більшості майбутніх інженерів. За відгуками викладачів, рівень підготовки студентів-першокурсників може досить сильно відрізнятися. Тому за два тижні до початку першого семестру студентам пропонується відвідати безкоштовні підготовчі курси з фізики та математики, де бажаючі можуть освіжити свої знання та дещо підготуватися до навчання в університеті.

Як правило, на двосеместровий курс фізики в Оффербургському університеті відводиться 11 кредитів або 330 годин (одна навчальна година відповідає 45 астрономічним хвилинам). У першому семестрі вивчається перша частина курсу – «Фізика I» (5 кредитів). Студенти мають дві лекції та один тьюторіал (tutorial) щотижня, тобто 6 аудиторних годин на тиждень. У другому семестрі кількість лекцій зменшується, проте з'являються лабораторні роботи. Вважається, що проводити лабораторні роботи у першому семестрі недоцільно, оскільки у студентів ще немає необхідних знань.

На другу частину курсу – «Фізика II» – відводиться 6 кредитів, чотири на лекційну, решта – на лабораторні складники курсу. Протягом цього семестру студенти мають дві лекції та одне лабораторне заняття (також 6 аудиторних годин на тиждень).

Як бачимо, кількість аудиторних годин з курсу фізики більша, ніж у переважної більшості українських технічних вишів. В цілому, студенти проводять в університеті досить багато часу, що можна побачити з рис. 2, на якому наведений типовий розклад студента спеціальності «*Машинобудування».* В першому семестрі тижневе аудиторне навантаження складає 36 годин. Заняття проводяться як у першій половині дня (до 13^{05}), так у після обіду (після 14^{00}).

Автор повертається до опису курсу фізики. Нижче наведений короткий перелік питань, що розглядаються в кожній частині курсу (спеціальність *«Машинобудування»*).

Фізика I *(60 аудиторних годин)*

Фізичні величини та математичний апарат: визначення та одиниці вимірювання; математичні операції в фізиці. Кінематика та динаміка: фундаментальні закони класичної механіки, механіка матеріальної точки, гравітаційна та кулонівська сили, робота, енергія, потужність, пружні та непружні зіткнення, механіка твердого тіла, переміщення та обертання, механіка деформованих тіл. Теплота: теплове розширення, перший закон термодинаміки, ідеальний газ. Приклади застосування.

Фізика II *(30 аудиторних годин)*

Коливання та хвилі: механічні коливання, вільні, згасаючі та вимушені коливання, резонанс, характеристики механічних та акустичних хвиль. Геометрична оптика: відбиття та заломлення, оптичні прилади. Хвильова оптика: інтерференція та дифракція. Приклади застосування.

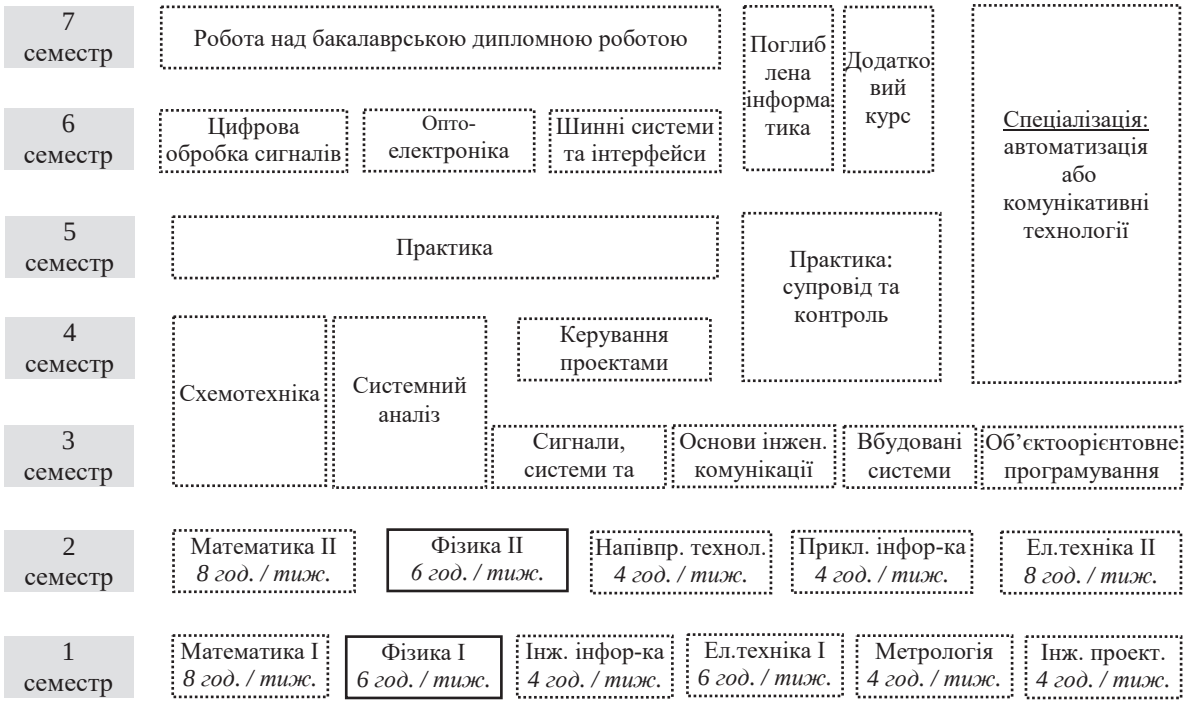


Рис. 1. Навчальний план підготовки бакалавра зі спеціальності «Електротехніка / Інформаційні технології» [4] (для перших двох семестрів вказані тижневі аудиторні години для кожної дисципліни)

	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П’ятниця
$8^{00} - 9^{30}$	Матеріалознавство I *лекція*	Математика I *лекція*	Технічна механіка I *лекція*	Технічна механіка I *лекція*	Промисловий менеджмент *лекція*
$9^{45} - 11^{15}$	Матеріалознавство I *лекція*	Технічна документація *лекція*	Математика I *лекція*	**Фізика I** *лекція*	Математика I *лекція*
$11^{35} - 13^{05}$	**Фізика I** *тьюторіал*		Хімія *лекція*	Математика I *тьюторіал*	Технічна механіка I *тьюторіал*
$14^{00} - 15^{30}$			**Фізика I** *лекція*	Практика в технічній лабораторії	
$15^{45} - 17^{15}$			Хімія *тьюторіал*	Практика в технічній лабораторії	

Рис. 2. Типовий розклад студента Оффербургського університету в першому семестрі (спеціальність «Машинобудування»)

Зміст курсу дещо змінюється залежно від спеціальності, побажань викладачів технічних дисциплін та поглядів викладачів фізики, кожен з яких повинен мати принаймні 5-річний досвід роботи в індустрії.

Організація занять різного типу: лекції. Перша відмінність, що кидається у вічі на лекційних заняттях, це наявність зворотного зв'язку між викладачем та студентами. Протягом лекції кожен із професорів ставить студентам запитання, чекає, доки хтось із них не підніме руку і не дасть відповідь, а потім дуже спокійно її коментує. Студенти також періодично задають питання, і викладачі так само спокійно пояснюють матеріал ще раз.

Інша характерна відмінність цих лекцій – досить повільний розгляд матеріалу. Для того, щоб читачі мали можливість відчути цю неквапливість, автор наводить із зазначенням часу план однієї з лекцій.

9^{45} Початок лекції «Робота та потужність». Поняття роботи у випадку постійної сили. Одиниці вимірювання.

10^{05} Поняття роботи у загальному випадку.

10^{20} Розрахунок роботи у випадку гравітаційного поля.

10^{40} Перша та друга космічні швидкості.

11^{05} Потужність, одиниці вимірювання.

11^{15} Кінець лекції.

Відвідування лекції не є обов'язковим для студентів, їхня присутність не перевіряється.

Лабораторні роботи. Протягом другого семестру студенти мають виконати 5 –6 лабораторних робіт (загальна кількість робіт, наявних у лабораторії, становить 92). Лабораторні заняття проводяться по чотири години один раз на два тижні, одне з них відводиться на колоквіум – публічний захист однієї з робіт. До виконання лабораторної роботи студенти мають підготуватися і обов'язково пройти невеличкий тест у системі Moodle. Ті, хто не пройшов цей тест, до лабораторії не допускаються. Всі лабораторні роботи, за винятком першої, студенти виконують у невеличких групах по дві – три людини. Нижче наведений приклад переліку лабораторних робіт для однієї з таких груп.

№ 1. Вступ до вимірювань.

№ 60. Осцилограф.

№ 5. Пружинний маятник.

№ 11. Вимірювання прискорення вільного падіння за допомогою фізичного маятника.

№ 90. Технологія високошвидкісного відеозапису.

На першій лабораторній роботі, як це часто відбувається і у вітчизняних курсах, студентам пояснюють основи теорії обробки експериментальних даних, причому акцент робиться на аналізі залежностей між фізичними величинами. У посібнику для студентів [3] наводяться формули для розрахунку не лише коефіцієнтів експериментальної прямої, але й їхніх похибок. Остаточний результат вимірювання обов'язково має бути записаний на першій сторінці звіту у формі $\bar{x} \pm \Delta x$.

Незважаючи на доступність комп'ютерної обробки експериментальних даних, викладачі вимагають від студентів будувати експериментальні графіки на міліметровому папері, а розрахунки проводити на допомогою калькулятора. Вважається, що саме такий підхід допоможе студентам на початковому етапі навчання краще зрозуміти зміст дій, що вони виконують.

На початку лабораторного заняття викладач або лаборант підходять до кожної групи студентів, запитують про деталі проведення експериментів, надають необхідні пояснення. Після завершення експериментів студенти вносять отримані данні до спеціальної програми (для цього в лабораторії виділений окремий комп'ютер), роздруковують результат та показують його викладачу. Якщо все правильно, то вони йдуть оформляти звіт, якщо ні – роблять експеримент ще раз. Кількість завдань у лабораторних роботах достатня для того, щоб студенти працювали протягом чотирьох годин.

Через тиждень після виконання лабораторної роботи студенти мають здати викладачу остаточний звіт, і викладач має тиждень, щоб його перевірити. На наступному лабораторному занятті відбувається індивідуальна бесіда щодо результатів перевірки. Лабораторна робота або зараховується, або ні, і тоді звіт повертається студенту для доопрацювання.

На останньому лабораторному занятті проводиться колоквіум. Студентам ще на початку семестру повідомляють, яка саме робота має бути презентована на ньому. Вони готують слайди, розподіляють ролі і протягом 10 хвилин доповідають про свою роботу. Від кожної групи має бути задане принаймні одне запитання. Викладач заохочує студентів до дискусії, теж задає питання, іноді щось пояснює. Переважна більшість студентів успішно закінчують лабораторну частину курсу. Неуспішна меншість має повторити її у наступному семестрі.

Тьюторіали. Обов'язковою частиною процесу вивчення фізики в Оффенбургському університеті є розв'язування задач. До кожної лекції у системі Moodle викладається домашнє завдання із 4–6 задач. Обговорення та розв'язування цих задач відбувається на тьюторіалах. На відміну від звичних практичних занять, студенти самі обирають, які задачі з цього завдання треба розв'язати у першу чергу. На цих заняттях зберігається той самий неквапливий темп: після підказок щодо розв'язування задачі студентам дається час зробити кілька кроків самостійно, потім відбувається перевірка результату, далі – ще декілька підказок і знову самостійна робота.

Проводити такі заняття можуть як самі викладачі, так і студенти старших курсів. Вважається, що другий випадок є кращим, оскільки першокурсники будуть почуватися комфортніше і задавати більше запитань. Якщо викладач вирішив діяти саме за другим варіантом, то йому потрібно знайти таких помічників та підготувати їх до роботи. Робота студентів оплачується університетом.

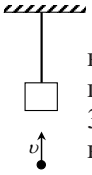
Іспити. В кінці кожного семестру студенти мають здати письмовий іспит. Оскільки проміжний контроль протягом семестру відсутній, то фактично саме іспит визначає, наскільки успішно студенти вивчили курс фізики. Іспит триває 90 хвилин, студентам дозволяється користуватися інженерним калькулятором, фізичними та математичними таблицями, конспектом лекцій, а також самостійно складеним списком формул, які виписані на один лист формату А4. Приклад екзаменаційного білету з курсу «Фізика І» наведений нижче.

Завдання 1: (*Кінематика*) (**18 балів: 2 + 7 + 2 + 7**) Залежність прискорення, з яким починає рухатися автомобіль, від часу описується функцією $a(t) = A - Bt^2$, де A і B – деякі константи. **a)** В яких одиницях у системі SI вимірюються константи A і B ? **b)** Якщо початкове прискорення в момент часу $t = 0$ мало значення 2 м/с^2, а після $T = 10$ с автомобіль зупинився, то які значення мають константи A і B ? **c)** Яку швидкість мав автомобіль, проїхавши половину часу, тобто в момент $t_1 = 5$ с? **d)** Яку відстань проїде автомобіль до зупинки?

Завдання 2: (*Динаміка*) (**16 балів: 4 + 7 + 5**) Іноді, коли розповідають про силу Коріоліса, стверджують, що на прямолінійній ділянці залізничної колії одна рейка зношується сильніше, ніж інша, оскільки локомотив тисне з одного боку сильніше за рахунок сили Коріоліса. **a)** На який бік колії тисне локомотив, який у північній півкулі їде з півдня на північ? Обґрунтуйте свою відповідь? **b)** Оцінити величину сили Коріоліса та порівняйте її з іншими відомими силами, що діють на локомотив. Вважайте, що маса локомотиву 100 т, він їде у північній півкулі на широті 45° з півдня на північ зі швидкістю 100 км/год. **c)** Яку максимальну швидкість може мати локомотив, що виконує поворот радіусом 1,5 км, якщо відцентрова сила, яка діє на нього, дорівнює силі Коріоліса, що була розрахована у пункті b)?

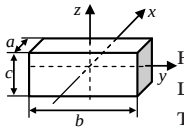
Завдання 3: (*Робота та енергія*) (**16 балів: 5 + 7 + 4**) На атракціоні «Американські гірки» вагончик із пасажирами проїжджає петлю діаметром 15 м. У найвищій точці петлі швидкість має бути достатньою, щоб пасажири відчували свою звичайну вагу. **a)** Якою має бути швидкість вагончика у найвищій точці? **b)** Яку швидкість буде мати вагончик у нижній точці петлі? У цьому завданні можна знехтувати тертям. **c)** У скільки разів вага пасажирів у нижній точці петлі буде більшою за їхню звичайну вагу?

Завдання 4: (*Імпульс, закони збереження*) (**11 балів: 6 + 5**)



Куля влучає знизу у дерев'яний брусок масою 1,40 кг, що підвішений на нитці (рис.), і застряє в ньому. *Примітка.* Вважайте, що час руху кулі всередині бруска незначний. **a)** На яку висоту підніметься брусок відносно свого початкового положення, якщо маса кулі 21,0 г, а її швидкість 310 км/год? **b)** Обчисліть, скільки механічної енергії розсіюється у цьому процесі відносно початкової кінетичної енергії кулі.

Завдання 5: (*Обертання*) (**19 балів: 4 + 6 + 5 + 4**)



Квадратна сталева пластина з довжиною сторони 10 см і товщиною 2 см обертається навколо осі, що проходить вертикально крізь центр пластини, перпендикулярно до її площини. **a)** Чому дорівнює момент інерції пластини відносно цієї осі обертання? **b)** Пластину під'єднали до електричного двигуна, що надає постійний обертальний момент. Через 30 с частота обертання пластини дорівнює $n = 360$ хв$^{-1}$. Яким є кутове прискорення пластини? **c)** Скільки обертів виконає пластина за цей час? **d)** Який момент імпульсу має пластина відносно осі її обертання в цей момент часу? Чому дорівнює енергія її обертального руху?

Додаткові дані: густина сталі 7850 кг/м^3, моменти інерції прямокутного паралелепіпеда відносно його осей (рис.) дорівнюють:

$$I_x = \frac{1}{2}m\left(b^2 + c^2\right),\ I_y = \frac{1}{2}m\left(a^2 + c^2\right),\ I_z = \frac{1}{2}m\left(a^2 + b^2\right).$$

Далеко не всі студенти успішно здають цей іспит. Вважається цілком прийнятним, якщо 20 –30 % з них отримують незадовільні оцінки. Такі студенти мають повторити цей курс у наступному семестрі, перездача іспиту можлива лише за виняткових умов. Якщо відсоток студентів, які не здали іспит, стає нижчим за 5 %, то у керівництва виникають питання до викладача: можливо, завдання були занадто легкими і це потрібно виправити.

Висновки. Підсумовуючи надану вище інформацію про підготовку майбутніх інженерів в одному з технічних університетів Німеччини, хотілося б підкреслити деякі характерні риси цього процесу. По-перше, це відсутність у навчальному плані таких дисциплін як «Історія Німеччини», «Релігієзнавство», «Культорологія», «Політологія» тощо. Завдяки цьому існує можливість відвести на вивчання природничо-математичних наук достатньо аудиторного часу.

По-друге, курс фізики не переобтяжений складним або неактуальним для цієї спеціальності матеріалом. Під час відбору тем для курсу викладачі дотримуються правила «ліпше менше, але краще». Результати іспиту є остаточними і ніяким виправленням не підлягають.

Зрозуміло, що для реалізації мети входження України в єдиний європейський освітній простір, необхідно звернути увагу на ці особливості та продумати можливі шляхи їхнього впровадження у навчальний процес вітчизняних технічних університетів.

Використана література:

1. Огієнко О. Реформування вищої освіти Німеччини у 90-х роках XX – початку XXI століття. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 5, 2012. С. 252–259.
2. Скубій Т. В. Становлення системи вищої освіти в університетах Німеччини та США. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Сер.: Педагогічна, Вип. 19, 2013. С. 49–51.
3. Ziegler C. Einführung Labor «Physikalisches Praktikum»/»Methoden der Werkstoffprüfung», Hochschule Offenburg, 2014.
4. EI-Studienverlauf. https://www.hs-offenburg.de/studium/studiengaenge/studiengaenge/.

References:

5. Ohiienko O. (2012). Reformuvannia vyshchoi osvity Nimechchyny u 90-kh rokakh KhKh – pochatku KhKhI stolittia [Reform of higher education in Germany in the 90-s of XX beginning of XXI century]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. Vyp. 5, 2012*, 252–259 [in Ukrainian].
6. Skubii T. V. (2013). Stanovlennia systemy vyshchoi osvity v universytetakh Nimechchyny ta SShA [Formation of higher education in universities of the Germany and the U.S.]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohiienka*. *Ser.: Pedahohichna, Vyp. 19, 2013,* 49–51 [in Ukrainian].
7. Ziegler C. Einführung Labor «Physikalisches Praktikum»/»Methoden der Werkstoffprüfung», Hochschule Offenburg, 2014 [in German].
8. EI-Studienverlauf. https://www.hs-offenburg.de/studium/studiengaenge/studiengaenge/ [in German].

Lozovenko O. A. Physics course at German technical university: general structure and didactic features

A place of physics course in the process of teaching future engineers at Offenburg University of Applied Sciences is shown in the article. Using information obtained during her internship at the University, the author describes in details the course structure and particular qualities of the learning process. The text of the article provides a list of issues that are considered during each of two parts of the physics course.

For the purpose of giving readers a better view of particularities of teaching process, a lecture plan with time indication is given. The article also describes the organization of two other types of training: laboratory work and tutorials. Useful for readers might be the following information about: tests which students need to pass before each lab, requirements for measurement results presentation, a final colloquium when students present one of the completed laboratory work.

It is interesting to know that despite availability of computerized analysis of experimental data, students are required to build experimental graphs on a special graph paper and make calculations using a calculator. Such form of classroom work with students as tutorials is mostly not used in Ukrainian universities. On the contrary, almost whole process of teaching students to solve physics problems is occurred at the University during tutorials.

Organization of the final control – a written exam which takes place after each semester is described in the last part of the article. The text provides a complete version of an exam task which allows readers to assess the level of knowledge requirements. Additionally, for illustrating a place of the physics course among other disciplines, the article describes one of the bachelor's training program and a typical student's first semester schedule at the University.

Key words: *physics course, German technical university, lecture, laboratory work, tutorial, teaching features.*

УДК 37.011.3-051:37.015.31:811.1(477.82)(045)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.36

Лук'янчук М. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Реформування системи освіти України потребує нових підходів до підготовки фахівців для початкової ланки освіти. Зокрема, постало питання підготовки майбутнього вчителя, здатного до творчості та творчого розвитку учнів в освітньому процесі. Результатом якісної професійно-педагогічної підготовки є рівень готовності майбутніх учителів. Тому з огляду на це питання, важливим є феномен готовності до будь-якої діяльності та педагогічні умови для формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей молодших школярів, зокрема і в процесі навчання грамоти іноземної мови.

Для дослідження цього питання у статті охарактеризовано поняття педагогічних умов в науковій літературі. Визначено та проаналізовано основні педагогічні умови підготовки до формування творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання грамоти іноземної мови, враховуючи структуру цих здібностей та компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до їх формування. До цих умов автор відносить:

1) формування в майбутніх учителів початкових класів особистісного сенсу щодо професійної діяльності та мотивації до формування творчих здібностей учнів;

2) науково-методичне забезпечення освітнього процесу системою знань та способів діяльності щодо формування творчих здібностей молодших школярів, активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

3) створення під час навчання рефлексивного середовища;

4) оволодіння студентами комунікативними стратегіями для успішної професійної діяльності.

Розкрито зміст кожної з виокремлених педагогічних умов та можливість їх реалізації під час процесу навчання грамоти іноземної мови для формування творчих здібностей молодших школярів, що забезпечує результат якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів – формування рівня готовності до освітньої діяльності.

Ключові слова: *педагогічні умови, підготовка, формування готовності, майбутні вчителі, творчі здібності, молодші школярі, навчання грамоти іноземної мови.*

Аналіз змін, які відбуваються в сучасній освіті та відображені в ряді нормативних документів, дають підстави стверджувати, що питання формування творчих здібностей молодших школярів є одним із головних завдань сучасної української школи та буде успішним за дотримання компетентнісного, діяльнісного та особистісного підходу до організації освітнього процесу. Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування творчих здібностей учнів у процесі навчання іноземної мови ґрунтується на усвідомленні ними сучасного трактування творчих здібностей молодших школярів у процесі набуття ними основ грамоти.

Метою статті є аналіз педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання іноземної мови.

Як зауважує М. Ковальчук, педагогічні умови характеризуються в науковій літературі як сукупність заходів, які дають можливість досягти поставлених педагогічних цілей і зробити педагогічну діяльність більш ефективною [6, с. 113].

На думку Н. Боритко, педагогічні умови – це обставини, які здійснюють істотний вплив на педагогічний процес, так чи інакше свідомо сконструйований педагогом, і припускають досягнення певного результату. Отже, в рамках дослідження, автор трактує педагогічні умови як спеціально створені викладачем обставини, які сприятимуть підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування творчих здібностей молодших школярів.

О. Красовська, І. Виговський виділяють такі умови ефективної професійної підготовки майбутніх учителів на педагогічному факультеті: створення позитивної атмосфери оволодіння основами фахової освіти; досягнення діалогових засад взаємодії викладача і студента в навчальному процесі; забезпечення пріоритету творчої практичної діяльності [7, с. 137].

Т. Фефілова [11, с. 207] обґрунтовує такі умови підготовки майбутніх учителів до педагогічної творчості: впровадження поетапного розвитку творчої особистості майбутнього вчителя у навчально-виховний процес; педагогічно доцільне поєднання традиційних та інноваційних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення особистісно-орієнтованої взаємодії; врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі організації проблемно-пошукової діяльності; активізація у студентів спонукальних мотивів до творчого самовираження; навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність студентів.

Враховуючи структуру творчих здібностей молодших школярів, компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до формування творчих здібностей учнів, автор виокремлює такі педагогічні умови:

1) формування в майбутніх учителів початкових класів особистісного сенсу щодо професійної діяльності та мотивації до формування творчих здібностей учнів;

2) науково-методичне забезпечення освітнього процесу системою знань та способів діяльності щодо формування творчих здібностей молодших школярів, активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

3) створення під час навчання рефлексивного середовища;

4) оволодіння студентами комунікативними стратегіями для успішної професійної діяльності.

Автор розкриє зміст цих педагогічних умов. Перша умова – формування в майбутніх учителів початкових класів особистісного сенсу щодо професійної діяльності та мотивації до формування творчих здібностей – передбачає формування у студентів позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій на оволодіння творчою професійною діяльністю, спрямованою на формування творчих здібностей як молодших школярів, так і їхніх власних.

З. Крижановська [8] вважає мотиваційні чинники основними, оскільки вони визначають успішність реалізації особистості в професійній діяльності. Авторка їх трактує як сукупність спонукань (мотиви розвитку та самореалізації, мотиви індивідуального внеску в професію, діяльнісно-процесуальні мотиви, мотиви розуміння призначення професії, мотиви задоволення різними аспектами професії та мотиви психологічного самопочуття), які стимулюють творчий прояв особистості в професії [9, с. 13].

З метою забезпечення стійкої професійної мотивації Х. Хекхаузен [12] пропонує детальне ознайомлення студентів із майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, із сучасними вимогами, передбаченими до знань, умінь і якостей особистості фахівця; створення уявлень про модель особистості успішного професіонала з обраного фаху, усвідомлення ближніх і перспективних цілей професійного навчання; розвиток позитивної «Я-концепції» та адекватної професійної самооцінки студента; формування ціннісних орієнтацій; вироблення у студентів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями і творчо застосовувати знання на практиці; забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, самовдосконалення; підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі.

Реалізація цієї умови можлива під час проходження майбутніми вчителями різних видів практики у процесі фахової підготовки. Під час практики студенти мають можливість вдосконалити та відкоригувати отримані у процесі навчання знання та вміння, виявити наявність (або відсутність) інтересу до обраної сфери діяльності, проявити свій творчий потенціал та ступінь готовності до здійснення професійної діяльності.

Формуванню творчих здібностей студентів та їх мотивації сприяє і приклад викладача, який сам є творчим, володіє різнобічними знаннями та прагне передати свій досвід іншим.

І. Ребро [10] зауважує, що формуванню мотивації сприяють і такі чинники: дидактичні умови (стимулювання до поставленого завдання, формування гіпотези, побудови логіки дій, пошуку всіляких методів і способів дій, розробці плану дій, аналізу та коригування здійснених дій і здійснення контролю, вибору найбільш раціонального методу й способу дій, виконання дій, аналізу проведених дій); методичні (організація ступеневої системи завдань, індивідуально-групової діяльності, пошуково-дослідницької та експериментальної діяльності); особистісні (здатність аргументувати свою позицію щодо діяльності, прояв активності, творчості в будь-якій ситуації процесу навчання з метою самореалізації, потреба в самостійній діяльності, у свободі вибору цілей і шляхів їхньої реалізації, наявність зовнішніх і внутрішніх мотивів самореалізації).

Друга умова – науково-методичне забезпечення освітнього процесу системою знань та способів діяльності щодо формування творчих здібностей молодших школярів, активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування творчих здібностей молодших школярів передбачає науково-методичне забезпечення освітнього процесу системою знань та способів діяльності з формування творчих здібностей учнів початкових класів. В. Андрєєв у своїй роботі «Интенсификация творческой деятельности студентов» зазначає, що для підвищення ефективності розвитку творчості студентів у цілісному навчальному процесі слід організувати цілеспрямоване навчання методам пізнання і творчої діяльності: науковим методам рішення, наукової постановки завдань; евристичним методам і алгоритмам; методологічним знанням і методам пізнання й дослідження; креативним методам мислення; розумовим операціям; діалектичним методам мислення [1, с. 175–178]. Такий підхід сприятиме підвищенню творчого потенціалу студентів.

Крім того, у сучасному світі неможливо відкинути можливості ІКТ у формуванні творчих здібностей. Використання їх не лише на уроках інформатики, а цілісне впровадження в навчально-виховний процес відкриє ширші можливості не лише для кращого вивчення навчальної інформації, а й для прояву творчості майбутніх учителів початкових класів.

Засоби ІКТ технологій дозволяють студентам розвивати мотивацію до навчання, активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкових класів, проявляти свою творчість у підготовці до навчальних занять, при електронному навчанні.

На думку автора, активне застосування інтернет-ресурсів, мультимедійних програм дозволяє студентам дістати швидкий доступ до різнопланових навчальних матеріалів, посилює їхню мотивацію до навчання, сприяє ефективній підготовці до формування творчих здібностей.

Третя умова – створення під час навчання рефлексивного середовища.

У століття інформаційних технологій, час вимагає зміни самих функцій учителя. Якщо раніше основна функція вчителя полягала у трансляції громадського досвіду (у вигляді знань і способів знання), то в сучасній школі від учителя чекають рішення задачі проектування і управління процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Практична реалізація такої діяльності передбачає високий рівень професіоналізму вчителя, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії. Постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної бази з позиції щоденної професійної практики дозволяє учителеві стати компетентним у своїй професійній справі.

Рефлексивне середовище, на думку Т. Гури, відкриває можливий простір для вільного, свідомого вибору перспектив в аспекті цінностей, форм та засобів самореалізацій та саморозвитку, надає можливість відбудувати унікальний індивідуальний спосіб професійного буття, спробувати перенести його з навчальної ситуації у сферу реальної професійної діяльності [4].

Створення рефлексивного середовища, на думку дослідниці, можливе за таких умов:

1) співвіднесеність із реальною професійною практикою;

2) нівелювання статусних бар'єрів, що дозволяє вийти за межі формального лекційного подання матеріалу та надає можливість генеруванню нових, інноваційних ідей без страху критики та покарання за помилку;

3) взаємододатковість та взаєморозвиток інтересів та можливостей як студентів, так і викладачів, що забезпечує поглиблене усвідомлення ідей один одного, розвиток здатності акумулювати не тільки свій власний досвід, але й досягнення групи в цілому;

4) цілісність та інноваційність у побудові рефлексивного середовища, що створює позитивний психологічний мікроклімат, який дозволяє кожному суб'єкту максимально розкрити власні потенції та їх успішно розвивати;

5) систематична активізація та розвиток різних типів та видів рефлексії [4].

Саме тому у Державному стандарті підготовки бакалаврів спеціальності 013 »Початкова освіта» однією із загальних компетентностей виділено рефлексивну. Рефлексивна компетентність – це здатність ефективно

та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що сприяє розвитку й саморозвитку учнів, творчому підходові до навчально-виховного процесу початкової школи. Здатність оцінювати результати педагогічних впливів та забезпечувати якість діяльності навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; здатність до педагогічної рефлексії [5].

Одним із засобів, що сприяв аналізу студентами власних станів та вчинків у ситуаціях навчально-виховного процесу початкової школи, оцінюванню власної навчальної та професійної діяльності, баченню недоліків та вчасному їх усуненню сприяло ведення портфоліо студентів під час практики та навчальних занять. Отже, забезпечення рефлексивного середовища сприятиме якісній підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування творчих здібностей учнів.

Четверта умова – оволодіння студентами комунікативними стратегіями для успішної професійної діяльності. Виділення цієї умови було спричинено необхідністю формування в майбутніх учителів початкових класів професійно-комунікативної компетентності. У Державному стандарті підготовки бакалаврів спеціальності 013 «Початкова освіта» зазначено, що професійно-комунікативна компетентність – це здатність актуалізовувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості задля успішного здійснення в конкретних умовах педагогічної комунікативної діяльності з молодшими школярами, батьками, колегами [5]. Реалізація цієї умови дозволяє накопичувати індивідуальний досвід логічного й послідовного висловлювання власних думок, їх обґрунтування під час педагогічного спілкування й репрезентації навчального матеріалу.

Впровадження цієї умови дозволило спрямувати студентів на цілеспрямовані та керовані лінії поведінки в комунікації, яких треба дотримуватись при спілкуванні один з одним та учнями. Вдосконалити практичні комунікативні вміння студентам дозволило використання професійних ситуацій, які переносили їх в реальні умови педагогічної діяльності у процесі теоретичної підготовки, наприклад «Спілкування з батьками учня», «Вирішення конфліктної ситуації», «Ситуація на уроці».

Робота з комунікативними ситуаціями дозволила активно залучати майбутніх учителів початкових класів до спільного обговорення проблем, різноманітних презентацій, дискусій, тренінгів, зустрічей із педагогами-практиками. Реалізація цієї умови має на меті формування позитивного ставлення до процесу професійної взаємодії, комунікативного самовдосконалення, вибудовування перебігу професійної комунікації, оцінювання здобутих професійних результатів.

Висновки. Усі виокремленні умови взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну, забезпечують ефективне функціонування моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання іноземної мови та впливають на результат якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів – формування рівня готовності до освітньої діяльності.

Використана література:

1. Андреев В. И. Интенсификация творческой деятельности студентов. Казань, 1990. 198 с.
2. Бизяева А. А. К вопросу о педагогической рефлексии. Проблемы гуманистического образования. Псков. 1999. С. 45–46.
3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004. 216 с.
4. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf.
5. Державний стандарт підготовки бакалавів спеціальність 013 «Початкова освіта». URL: https://mon.gov.ua/.../013-pochatkova-osvita-bakalavr.
6. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 282 с.
7. Красовська О., Виговський І. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 4. С. 131–140.
8. Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2011. 20 с.
9. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. Проблеми трудової і професійної підготовки. 2009. Вип. 14. С. 111–115.
10. Ребро И. В. Формирование мотивации самореализации подростков в условиях задачной ситуации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2005. 199 с.
11. Фефілова Т. Проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка. 2014. № 2(13). С. 204–208. URL: http: //ojs.mdpu.ua/index.php/nv/article/download/924/2167.
12. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений. Санкт-Петербург, 2001. 240 с.

References:

1. Andreev V. I. (1990). Intensifikatsiya tvorcheskoy deyatelnosti studentov *[Intensification of students' creative activity]. Kazan [in Russian*].
2. Bizyaeva A. A. (1999). K voprosu o pedagogicheskoy refleksii. Problemyi gumanisticheskogo obrazovaniya *[To the question of pedagogical reflection. Problems of humanistic education].* Pskov [in Russian].
3. Bizyaeva A. A. (2004). Psihologiya dumayuschego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya *[The psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection]*. Pskov [in Russian].

4. Hura T. Ye. Refleksyvne seredovyshche yak chynnyk rozvytku profesiinoi kompetentnosti praktychnykh psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Reflective environment as a factor in the development of professional competence of practical psychologists in the system of postgraduate education]. (n.d.). *virtkafedra.ucoz.ua* Retrieved from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi standart pidhotovky bakalaviv spetsialnist 013 «Pochatkova osvita» [State standard of preparation of bachelors specialty 013 «Primary education»]. (n.d.). *mon.gov.ua.* Retried from https://mon.gov.ua/.../013-pochatkova-osvita-bakalavr [in Ukrainian].
6. Kovalchuk M. O. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia multymediinykh navchalnykh system u pochatkovii shkoli [Forming the readiness of future teachers to use multimedia educational systems in elementary school]. *Candidate's thesis.* Zhytomyr [in Ukrainian].
7. Krasovska O., Vyhovskyi I. (2012). Vykorystannia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohiiu fakhovii pidhotovtsi tvorchoi osobystosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly. [Use of innovative educational technologies in the professional preparation of the creative personality of the future elementary school teacher]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education, 4,* 131–140 [in Ukrainian].
8. Kryzhanovska Z. Yu. (2011). Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samorealizatsii fakhivtsiv doshkilnykh zakladiv [Motivational factors of professional self-realization of specialists of preschool institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Lutsk [in Ukrainian].
9. Pinska O. (2009). Profesiina motyvatsiia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoi diialnosti studentiv [Professional motivation as a means of improving the effectiveness of students' learning activities]. *Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky – Problems of labor and vocational training, 14,* 111–115 [in Ukrainian].
10. Rebro Y. V. (2005). Formyrovanye motyvatsyy samorealyzatsyy podrostkov v uslovyiakh zadachnoi sytuatsyy [The formation of motivation for self-realization of adolescents in a task situation]. *Candidate's thesis.* Volhohrad [in Russian].
11. Fefilova T. (2014). Problema formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho vchytelia [The problem of forming the creative personality of the future teacher]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu Seriia: Pedahohika – Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University Series: Pedagogy, 2 (13),* 204–208 [in Ukrainian].
12. Khekkhauzen Kh. (2001). Psykholohyia motyvatsyy dostyzhenyi *[Psychology of achievement motivation]*. Sankt-Peterburh [in Russian].

Lukianchuk M. V. Pedagogical conditions for the preparation of future primary school teachers for the formation of the creative abilities of younger pupils in the process of learning a foreign language

Reforming the education system of Ukraine requires new approaches to training specialists for the initial level of education. In particular, the question arose about the preparation of a future teacher capable of creativity and creative development of pupils in the educational process. The result of high-quality vocational and pedagogical training is the level of readiness of future teachers.

Therefore, in view of this issue, the importance of the phenomenon of readiness for any activity and pedagogical conditions for forming the readiness of future teachers to develop the creative abilities of younger pupils, and in the process of teaching a foreign language. In order to investigate this issue, the article describes the concept of pedagogical conditions in the scientific literature. Also, the main pedagogical conditions of preparation for the formation of creative abilities of younger students in the process of teaching foreign language literacy have been identified and analyzed, taking into account the structure of these abilities and components of the readiness of future primary school teachers to form them. These conditions include:

1) formation of future sense of personal meaning for future teachers of professional activity and motivation for formation of pupils' creative abilities;

2) scientific and methodological support of the educational process by the system of knowledge and methods of activity on formation of creative abilities of younger students, activation of cognitive activity of students by means of information and communication technologies;

3) creation of a reflexive environment during training;

4) mastering students communication strategies for successful professional activity.

The content of each of the pedagogical conditions which we have identified and it have identified the possibility of their realization during the process of teaching foreign language literacy to form the creative abilities of younger pupils, which provides the result of high-quality professional and pedagogical training of future teachers – formation of the level of readiness for educational activity.

Key words: *pedagogical conditions, preparation, formation of readiness, future teachers, creative abilities, junior pupils, teaching of foreign language literacy.*

УДК 373:001.895
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.37

Мартинець Л. А.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»

Розкривається сутність поняття «управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу». Підкреслено, що сучасний етап розвитку України характеризується кардинальними змінами в усіх галузях суспільства. Особливо це стосується системи освіти, у якій значне місце посідають педагогічні інновації (нововведення) та інноваційні процеси, які характеризуються модернізацією змісту і структури управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, генеруванням і реалізацією нових ідей та освітніх ініціатив.

Зазначено, що управління – це цілеспрямована суб’єктно-об’єктна взаємодія по забезпеченню стійкого функціонування і розвитку конкретної системи на основі мети, задач, властивих їй закономірностей, принципів, змісту і форм функціонування, що стоять перед нею. Під педагогічною інновацією розуміється загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що втілюється в освітній процес: концепції, теорії, системи моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо.

Підкреслено, що інноваційною діяльністю директора школи є впровадження в означений процес організаційно-керівної інновації, суть якої полягає в прийнятті інноваційним закладом освіти нової процедури керівництва, нових форм організації праці. Розкрито, що навчальний заклад (школа, ліцей, гімназія) у багатогранній та складній системі зовнішніх і внутрішніх зв’язків розглядається як специфічний складник, динамічна, соціальна педагогічна система.

Аналіз дефініцій «управління», «інновація», «загальноосвітній навчальний заклад» дозволив визначити, що управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямована суб’єктно-об’єктна взаємодія на основі сукупності специфічних управлінських принципів, функцій і технологій, в результаті застосування яких забезпечується постійний розвиток закладу освіти як складної соціально-педагогічної системи та підвищується його конкурентоспроможність.

Ключові слова: *інновація, взаємодія, нововведення, інноваційні процеси, педагогічна інновація, загальноосвітній навчальний заклад, модернізація, складна соціально-педагогічна система, конкурентоспроможність.*

Сучасна освіта має інноваційний характер, тому нині у полі зору сучасних учених і педагогів перебуває питання інновацій в освіті та їх співвідношення із традиційними стратегіями навчання. На якість та ефективність інноваційної діяльності впливає низка факторів, які є взаємозалежними: наукові, змістові, соціальні, організаційні, управлінські, економічні, інформаційні, технологічні, методичні, педагогічні, творчі, маркетингові, технічні тощо. Потреба впровадження інновацій в освіті зумовлена комплексом причин: по-перше, в основі цього процесу лежить вплив ринку праці, соціально-економічної ситуації в державі, запитів суспільства; по-друге, це зумовлено інформаційно-технологічним розвитком суспільства, по-третє, зазначений процес суттєво пов’язаний з інтеграцією у світовий освітній простір.

Метою статті є розкриття сутності поняття «управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу».

Оскільки визначення сутності управління інноваційною діяльністю взаємопов’язане з розумінням понять «управління», «інновація», «інноваційна діяльність», то виникає необхідність аналізу їх численних інтерпретацій та суміжних з ними понять у науковій літературі. Аналіз наукової літератури свідчить, що в педагогіці немає єдиної думки щодо визначення поняття «управління». За визначенням В. Лазарєва, «управління – це особлива діяльність, в якій суб’єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку школи» [6, с. 32].

В. Афанасьєв зазначає, що «управління – це усвідомлена діяльність людини, що має визначену мету. Це не просто діяльність, а той особливий її різновид, пов’язаний з ухваленням рішення, організацією, спрямованою на перетворення рішення в життя, з регулюванням системи відповідно заданій меті, підбиттям підсумків діяльності, систематичним одержанням, переробкою і використанням інформації» [1, с. 15].

Визначення поняття «управління», запропонованого В. Масловим, найбільш повно відображає системний підхід в управлінні: «управління – це цілеспрямована суб’єктно-об’єктна взаємодія по забезпеченню стійкого функціонування і розвитку конкретної системи на основі мети, задач, властивих їй закономірностей, принципів, змісту і форм функціонування, що стоять перед нею» [8, с. 112].

Цікавим є той факт, що більшість вітчизняних дослідників (Б. Кобзар, О. Мармаза, Є. Пустовойтов, Є. Хриков) та науковців ближнього та далекого зарубіжжя (Г. Баглаєв, В. Буц, П. Друкер, В. Кричевський, В. Лазарев, М. Поташник, А. Файоль) підкреслюють, що управління має забезпечувати не лише функціонування навчального закладу, а і його розвиток. Наприклад, О. Мармаза наголошує, що «управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети» [7, с. 19]. Автори погоджуються з цим твердженням, адже вважають, що процес розвитку є необхідною умовою існування навчального закладу в сучасних умовах.

Єдиного підходу до тлумачення поняття «інновація» серед науковців, педагогів-практиків, представників управлінської сфери на сьогодні немає. Фахівці висловлюють різні точки зору, іноді діаметрально протилежні. Це призводить до неоднозначного розуміння одних і тих же педагогічних явищ, розбіжності в трактуванні закономірностей перебігу інноваційних процесів, шляхів їх практичної реалізації; до невизначеності специфічних особливостей інноваційної діяльності вчителя тощо.

Якщо взяти до уваги те, як слово ввійшло в науковий обіг, і правильно визначитися з його етимологією, то «інновація» (лат.) – оновлення, нововведення або зміна має міждисциплінарний характер і є одним із найпопулярніших соціальних досліджень. У контексті системного підходу інновація визначається як цілеспрямована зміна у функціонуванні системи [7, с. 23]. Термін вперше був використаний у дослідженнях культурологів XIX ст. при констатації введення елементів однієї культури в іншу. Достатньо повний опис інноваційних процесів було подано ще в 1911 р. австрійським вченим Й. А. Шумпетером [14, с. 13]. Із середини XX століття на Заході поняття «інновація» стали використовувати в освітній галузі. Більшість дослідників та практиків дають визначення терміну згідно із тлумачними словниками: «інновація» (лат. in – в, novus – новий) – нововведення, цілеспрямована зміна, яка викликає перехід системи із одного стану до іншого [10, с. 21].

Про інновації в українській освітній системі заговорили з 1980-х рр., але й досі цей феномен є одним із найбільш невизначених і неоднозначних у категоріальному апараті педагогіки. Як зазначає Н. Посталюк, саме в 80-ті рр. в педагогіці проблематика інновацій і їхнє понятійне забезпечення стали предметом спеціального дослідження [2, с. 22]. Терміни «інновації в освіті» та «педагогічна інновація», що вживаються як синоніми, були науково обґрунтовані та запроваджені в категоріальний апарат педагогіки І. Юсуфбековою. В її роботах педагогічна інноватика розглядається як самостійна галузь педагогічної науки, що має власний оригінальний об'єкт, предмет і методи дослідження [16]. У контексті освітньої діяльності інновація передбачає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію педагогічного процесу.

На думку В. Кременя, все, що може вдосконалити якість життя і процес розвитку людства, є інновацією [5]. Стосовно педагогічної діяльності й освіти «інновація» має означати все, що пов'язано з процесами створення нового в системі освіти, його опанування на практиці й подальшого дослідження в теорії [15]. У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо поняття «педагогічні інновації». Автори розглядають аналіз цього визначення поняття (таблиця 1).

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття «педагогічна інновація»

№	Зміст терміну	Автори
1.	Процес освоєння нового засобу.	М. Поташник
2.	Новизна, нововведення, новаторство.	Ю. Гільбух, М. Дробноход
3.	Результат процесу розробку і практичної реалізації основних гіпотез, ідей, моделей; створення, поширення та використання нових форм, методів, засобів для тих освітніх завдань, які досі не вирішувалися або розв'язувались інакше як у теорії, так і на практиці.	Б. Чижевський
4.	Результат творчого пошуку оригінальних нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем.	В. Паламарчук
5.	Процес створення, поширення і використання нових засобів для вирішення тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому.	О. Савченко
6.	Актуальні значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток.	І. Єрмаков
7.	Соціально-педагогічне явище, що взяте в динаміці та є цілісним процесом якісного нового перетворення всієї педагогічної системи (глобальні інновації або певних її елементів (локальні інновації).	О. Плахотін

Наведені приклади свідчать про те, що погляди науковців на поняття «інновація» досить різнобічні. Інновація вченими розглядається і як результат впровадження нововведень, і як новий продукт, і як інструмент впливу, механізм, але головне її завдання полягає в забезпеченні переходу певної системи до якісно вищого стану розвитку. Отже, на думку авторів, педагогічна інновація – це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що втілюється в освітній процес: концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо.

І. Підласий трактує інноваційну діяльність директора школи як упровадження в означений процес організаційно-керівної інновації, суть якої полягає у прийнятті інноваційним закладом освіти нової процедури керівництва, нових форм організації праці [9, с. 122].

Наступне поняття, яке розглядають автори, це «загальноосвітній навчальний заклад». Навчальний заклад (школа, ліцей, гімназія) у багатогранній та складній системі зовнішніх і внутрішніх зв'язків розглядається багатьма вченими (В. Лазарєв, О. Мойсеєв, М. Поташник) як специфічна складна, динамічна, соціальна педагогічна система. Так, на думку Т. Шамової, «... школа, як частина соціальної системи, є цілісною дина-

мічною системою. Управління нею вимагає активного підходу – системного» [12, с. 67]. В. Сергєєва розглядає навчальний заклад як «... поліфункціональну соціально-педагогічну систему, що має складну багаторівневу систему» [11]. Ю. Кузнєцов визначає навчальний заклад як «рухливу динамічну систему, що схильна до постійних змін» [3]. В. Шаркунова вважає, що навчальний заклад – це «соціально-педагогічна система зі значною кількістю функцій і зв'язків» [13]. Л. Даниленко зазначає, що «начальний заклад – це складна соціально-педагогічна система, що виконує замовлення суспільства, покликана формувати інтелектуальну, творчу та ініціативну особистість, здатну жити і творити в принципово нових умовах, забезпечити прогрес розвитку суспільства, вивести країну на рівень світової цивілізації» [4].

Висновки. Отже, аналіз дефініцій «управління», «інновація», «загальноосвітній навчальний заклад» дозволив визначити, що управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямована суб'єктно-об'єктна взаємодія на основі сукупності специфічних управлінських принципів, функцій і технологій, в результаті застосування яких забезпечується постійний розвиток закладу освіти як складної соціально-педагогічної системи та підвищується його конкурентоспроможність.

Використана література:

1. Афанасьев В. Научное управление обществом: (опыт сист. иссл.) / В. Афанасьев. М. : Политиздат, 1973. 392 с.
2. Василенко Н. В. Інноваційна діяльність директора школи / Н. В. Василенко. Х. : Основа, 2010. 96 с.
3. Григораш В. В. Управління навчальним закладом : [навч.-метод. посібн.]: в 2 ч. / В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза. Х. : Ранок, 2004 Ч. 2. 2004. 160 с.
4. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [Монографія] / Л. І. Даниленко. К. : Міленіум, 2004. 358 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. 2-е вид. К. : Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
6. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. М. : Пед. о-во России, 2002. 304 с.
7. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. Х. : Основа, 2004. 240 с.
8. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : [навч. посіб. для працівників освіти] / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. К. : УІПКККО, 1996. 87 с.
9. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : [навч. посібник]. К. : Україна, 1998. 343 с.
10. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. М. : Пед. поиск, 2001. 384 с.
11. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // Вища освіта України. 2007. № 4. С. 79–83.
12. Савенков М. И. Инновационный менеджмент / М. И. Савенков. М. : Гардарики, 1998. 416 с.
13. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. М. : Пед. поиск, 2001. 384 с.
14. Шаркунова В. Загальноосвітні навчальні заклади як система і об'єкт управління / В. Шаркунова // Педагогіка і психологія. 1999. № 3. С. 43–47.
15. Шумпетер Й. А. Теорія економічного розвитку. / Й. А. Шумпетер. М. : Прогрес, 1982. С. 53.
16. Юсуфбекова Н. Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. М. : ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.
17. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики / Н. Р. Юсуфбекова. М., 1991. 192 с.

References:

1. Afanas'ev V. Nauchnoe upravlenie obshhestvom: (opy't sist. issl.) / V. Afanas'ev. M. : Politizdat, 1973. 392 s.
2. Vasylenko N. V. Innovatsiina diialnist dyrektora shkoly / N. V. Vasylenko. Kh. : Osnova, 2010. 96 s.
3. Hryhorash V. V. Upravlinnia navchalnym zakladom: [navch.-metod. posibn.]: v 2 ch. / V. V. Hryhorash, O. M. Kasianova, O. I. Marmaza. Kh. : Ranok, 2004. Ch. 2. 2004. 160 s.
4. Danylenko L. I. Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : [Monohrafiia] / L. I. Danylenko. K. : Milenium, 2004. 358 s.
5. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori / V. H. Kremen. 2-e vyd. K. : T-vo «Znannia» Ukrainy, 2010. 520 s.
6. Lazarev V. S. Sistemnoe razvitie shkoly' / V. S. Lazarev. M. : Ped. o-vo Rossii, 2002. 304 s.
7. Marmaza O. I. Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom / O. I. Marmaza. Kh. : Osnova, 2004. 240 s.
8. Maslov V. I. Teoretychni osnovy pedahohichnoho menedzhmentu : [navch. posib. dlia pratsivnykiv osvity] / V. I. Maslov, V. P. Drahun, V. V. Sharkunova. K. : UIPKKKO, 1996. 87 s.
9. Pidlasyi I. P. Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv : [navch. posibnyk]. K. : Ukraina, 1998. 343 s.
10. Shamova T. Y. Upravlenye obrazovatelnым protsessom v adaptyvnoi shkole / T. Y. Shamova, T. M. Davыdenko. M. : Ped. poysk, 2001. 384 s.
11. Rudnytska I. Innovatsiina diialnist yak osnova tvorchoi samorealizatsii vchytelia / I. Rudnytska // Vyshcha osvita Ukrainy. 2007. № 4. S. 79–83.
12. Savenkov M. I. Innovacionny'j menedzhment / M. I. Savenkov. M. : Gardariki, 1998. 416 s.
13. Shamova T. I. Upravlenie obrazovatel'ny'm processom v adaptivnoj shkole / T. I. Shamova, T. M. Davy'denko. M. : Ped. poisk, 2001. 384 s.
14. Sharkunova V. Zahalnoosvitni navchalni zaklady yak systema i obiekt upravlinnia / V. Sharkunova // Pedahohika i psykholohiia. 1999. № 3. S. 43–47.
15. Shumpeter Y. A. Teoriia ekonomichnoho rozvytku. / Y. A. Shumpeter M. : Prohres, 1982. S. 53.
16. Yusufbekova N. R. K probleme razrabotki osnov pedagogicheskoj innovatiki / N. R. Yusufbekova // Novy'e issledovaniya v pedagogicheskix naukax. M. : CzSPO RSFSR, 1991. 91 s.
17. Yusufbekova N. R. Obshhie osnovy' pedagogicheskoj innovatiki / N. R. Yusufbekova. M.,1991. 192 s.

Martynets L. A. The essence of the concept of «innovation activity management of a general educational institution»

The article reveals the essence of the concept of «innovation activity management of a general educational institution». It is emphasized that the current stage of development of Ukraine is characterized by essential changes in all areas of society. Especially it concerns the educational system, in which special place is taken by the pedagogical innovations (novelty) and innovation processes, which are characterized by modernization of the content and structure of managerial activity of heads of general educational institutions, generation and realization of new ideas and educational initiatives.

It is stated that management is a purposeful subject-object interaction on ensuring the stable functioning and development of a particular system on the basis of the goal, tasks, inherent rules, principles, content and forms of functioning that lie before it. Under the pedagogical innovation is understood the common name of a new pedagogical product (theoretical, practical) that is embodied in the educational process – concepts, theories, systems, models, techniques, technologies, methods, modes etc. It is emphasized that the innovative activity of the headmaster is the introduction into the specified process of organizational and managerial innovation, the essence of which consists in adopting by the innovative institution of education a new procedure of management, new forms of labour organization.

The analysis of the definitions of «management», «innovation», «general educational institution» has allowed to determine that the management of innovation activity of a comprehensive educational institution is a purposeful subject-object interaction based on a set of specific management principles, functions and technologies, application of which as a result ensures the continuous development of the educational institution as a complex socio-pedagogical system and increases its competitiveness.

Key words: *innovation, interaction, novelty, innovative processes, pedagogical innovation, general educational institution, modernization, complex socio-pedagogical system, competitiveness.*

УДК 37.014.6
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.38

Михасюк О. К.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена обґрунтуванню актуальності запровадження громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти, що зумовлено демократизацією та децентралізацією управління у сфері освіти.

Доведено, що для результативного впровадження цієї системи управління необхідне визначення відповідних критеріїв. Водночас для оцінки їхньої ефективності важливим є застосування вимірювань, зокрема, шляхом використання педагогічної кваліметрії. Одним із таких методів обрано факторно-критеріальне моделювання, що передбачає окреслення факторів, їх розподіл на критерії, встановлення вагомості та значень відповідно.

На підставі аналізу наукових джерел факторами обрано критерії громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні та адаптовано їх до системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти. Отже, інформаційно-діагностичний фактор включає такі критерії: інформаційна відкритість закладу освіти, маркетингова діяльність, дигіталізація освітнього процесу; інтегрувально-моделювальний фактор: зв'язки з громадськістю (використання PR-технологій), розвиток мережі органів громадського управління та самоврядування, стратегічне планування; організаційно-координаційний фактор: організація освітнього процесу на основі суспільних запитів, використання ресурсів громадою, проєктна діяльність, фандрайзинг, краудфандинг, співпраця із закладами освіти, партнерство з підприємствами, установами, представниками бізнесу, реалізація концепції громадсько-активних шкіл; контрольно-експертний фактор: якість освітньої діяльності, моніторинг якості освіти, громадський нагляд (контроль); координаційно-коригувальний фактор: рівень задоволеності учасників освітнього процесу та стейкхолдерів, відповідність організації освітньої діяльності суспільним запитам.

У дослідженні запропоновано розроблену автором факторно-критеріальну модель оцінки розвитку системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти. Крім того, визначено та схарактеризовано рівні її розвитку, а саме: високий, достатній, середній, низький.

Ключові слова: *громадсько-державне управління, критерій, ефективність, ефективність управління, критерії ефективності громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти, педагогічна кваліметрія, факторно-критеріальне моделювання, фактор.*

Динамічний розвиток суспільних процесів слугує важливим чинником демократизації та децентралізації управління у сфері освіти. Становлення соціального партнерства, автономії закладів освіти, забезпечення пріоритетності здобувачів освіти, професійної свободи освітян, організація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства розглядаються через призму реалізації громадсько спрямованої мети, що ґрунтується на суспільних запитах та інтеграції державних і громадських суб'єктів управління.

Як стверджують вітчизняні дослідниці Л. Калініна та О. Онаць, «школа як соціально-культурний центр є місцем перетинання інтересів як держави, так і громади, вона водночас є часткою суспільного життя й елементом структури, яка підлягає державному контролю. Дуже важливим завданням для школи та її керівника є запровадження демократичних форм управління, адже в умовах розвитку демократії й розширення співуправління загальноосвітній навчальний заклад дедалі більше спиратиметься на громад-

ські організації та громади. Це допоможе конструктивному партнерству та взаємодії, а не лише політиці патронажу державного над громадським» [6, с. 53].

Отже, виникає необхідність удосконалення усталених підходів до управління закладами загальної середньої освіти, переходу від державно-громадського до *громадсько-державного управління*, що є видом соціально-педагогічного управління, процесом взаємовпливу громадських і державних суб’єктів та об’єктів управління; їхній вплив на розвиток закладу освіти заснований на спільній діяльності, партнерських зв’язках із метою реалізації соціальних замовлень та із забезпеченням пріоритету прав громадськості [4, с. 16–17].

Питання модернізації та ефективності управління закладами освіти висвітлено у наукових розробках В. Бондаря, О. Боднар, Л. Даниленко, Г. Єльникової, Л. Калініної, М. Кириченка, В. Кременя, В. Маслова, В. Олійника, З. Рябової та інших дослідників.

Проблематику запровадження громадсько-державного управління розкривають у своїх дослідженнях С. Королюк, Л. Калініна, О. Онаць, О. Пастовенський.

Підвищенню якості освітньої діяльності, визначенню критеріїв ефективності управління освітніми системами та їх комплексному оцінюванню й вимірюванню присвячені праці О. Ануфрієвої, Т. Борової, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, В. Олійника, З. Рябової, Г. Полякової та інших учених.

На підставі аналізу джерельної бази визначено, що сьогодні не повною мірою розроблено критерії ефективності громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти, що, власне, і зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є розгляд критеріїв громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено про те, що розмитість цілевизначення, відсутність прогнозування, обмеженість критеріальної системи управління призводять до неефективної організації та контролю за станом якості [5, с. 17–18]. Це дає змогу стверджувати про необхідність розроблення і впровадження критеріїв ефективності управління, що ґрунтуються на наукових засадах і підлягають оцінюванню якості освітньої діяльності.

Згідно з тлумаченнями, представленими в довідниковій літературі, поняття *«ефективність»* відповідає синоніму *«ефективний»*, який приводить до потрібних результатів, наслідків, дає найбільший ефект [1, с. 268].

Підтримуємо твердження сучасних науковців про те, що ефективність завжди залежить від певних чинників, а *ефективність управління* освітою органічно пов’язана з поняттям «ефективність освіти». Обидві є оцінними категоріями, які характеризують ефективність управління (або освіти загалом). Ефективність управління оцінюється за критеріями, які визначають рівень досягнення мети [9; 2].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття *«критерій»* тлумачиться як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [1, с. 465].

Отже, під *критеріями ефективності системи громадсько-державного управління* ми розуміємо характеристики рівня досягнення громадсько спрямованої управлінської мети та реалізації поставлених спільно з громадськістю завдань у співвідношенні з результативною діяльністю закладу загальної середньої й ступенем залучення громадськості до прийняття рішень.

Крім того, зазначені критерії повинні бути вимірюваними і підлягати оцінці. Доцільним, на нашу думку, є використання основних аспектів *педагогічної кваліметрії* – «галузі наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розроблення комплексних оцінок якості будь-яких педагогічних об’єктів (предметів, явищ, процесів), досліджує та обґрунтовує закономірності якісних і кількісних вимірів педагогічних результатів, займається питаннями здійснення контролю за ходом процесу освіти, діагностики та корекції її результатів. Основним завданням педагогічної кваліметрії є пошук методів, прийомів, способів виявлення, встановлення та доведення цілей до всіх учасників навчально-виховних процесів через вимірювання результатів їхньої діяльності, що характеризують рівень досягнення цілей» [3, с. 39].

У межах дослідження одним із актуальних методів педагогічної кваліметрії для визначення критеріїв зокрема та вимірювання ефективності розвитку системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти взагалі є *факторно-критеріальне моделювання*, оскільки вказаний метод «ґрунтується на концептуальних положеннях теорії вимірювань, методах математичної статистики і інтерпретації результатів порівняно з еталоном (ідеалом, стандартом). Завдяки його використанню вдається одночасно декомпозувати цілісне явище чи процес на найпростіші складники у вигляді факторів, визначити їхню важливість (вагомість) і присутність, після цього інтегрувати їх у цілісність, що буде характеризувати в індексному вигляді досягнення результату порівняно з бажаним чи запланованим, чи ідеальним рівнем» [3, с. 70].

Критерії оцінювання ефективності системи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні представлено в дисертаційній роботі О. Пастовенського. Зазначені критерії ґрунтуються на відповідних функціях, і, зважаючи на це, дослідник визначив їх так: інформаційно-діагностичний (оцінюється повнота та системність отримання від усіх зацікавлених сторін інформації щодо бачення проблем і шляхів розвитку загальної середньої освіти), інтегрувально-моделювальний (виявляє рівень інтегрування всіх причетних структур, поступового досягнення взаємопорозуміння між ними в розробленні

моделі розвитку освітньої системи), організаційно-координаційний (визначає рівень узгодження дій усіх сторін на основі принципів соціального партнерства та співробітництва), контрольно-експертний (визначає повноту залучення до громадського контролю й експертизи в системі загальної середньої освіти всіх зацікавлених структур), координаційно-коригувальний (окреслює рівень узгодження коригувальних процесів з упровадження моделі розвитку освіти) [7, с. 17].

З метою вимірювання ефективності розвитку системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти пропонується виконати його оцінку за допомогою факторно-критеріального моделювання.

Беручи за основу критерії ефективності громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні (за О. Пастовенським), адаптуємо їх і під час формування відповідної моделі визначимо *факторами.* У наукових джерелах вказане поняття пояснюється як «умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» [1, с. 1314].

Зважаючи на вищезазначене, відповідно до провідних принципів факторно-критеріального моделювання, фактори необхідно деталізувати – окреслити критерії.

Отже, ***інформаційно-діагностичний фактор включає такі критерії*:**

– *інформаційна відкритість закладу освіти*, що регламентується дотриманням статті 30 Закону України «Про освіту» щодо формування відкритих s загальнодоступних ресурсів з інформацією про свою діяльність [8]. Крім того, можливе висвітлення роботи закладу через засоби масової інформації, інтернет-ресурси;

– *маркетингова діяльність* – формування комунікативної політики закладу освіти, дослідження ринку освітніх послуг, вивчення освітніх запитів і потреб громадськості, позиціонування закладу освіти, презентаційна діяльність, створення позитивного іміджу;

– *дигіталізація освітнього процесу* – управління інформаційними ресурсами, внутрішніми і зовнішніми потоками інформації, використання програмного забезпечення в організації освітньої діяльності.

***Інтегрувально-моделювальний фактор представлено такими критеріями*:**

– *зв'язки з громадськістю* (використання PR-технологій) – налагодження інформаційно-комунікаційних зв'язків із громадськістю, мереж зворотного зв'язку, вивчення, аналіз і формування позитивної громадської думки;

– *розвиток мережі органів громадського управління та самоврядування* – функціонування передбачених нормативністю загальних зборів колективу (конференції), педагогічної ради, методичної ради, ради закладу, піклувальної ради, органів учнівського самоврядування, професійних об'єднань, батьківських спілок, ухвалення внутрішніх нормативних документів про організацію діяльності громадсько-державної ради, що передбачає участь зацікавлених осіб із числа працівників закладу, батьківської громадськості, представників засновника, органів управління тощо;

– *стратегічне планування роботи закладу загальної середньої освіти* – формування місії, візії та стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти.

Організаційно-координаційний фактор складається з таких критеріїв:

– *організація освітнього процесу на основі суспільних запитів* – упровадження предметів, курсів за вибором, факультативів, організація гурткової роботи, секцій відповідно до потреб і запитів здобувачів освіти;

– *використання ресурсів громадою* – надання додаткових освітніх послуг усім охочим представникам громади, використання громадськістю матеріально-технічного забезпечення закладу освіти (спортивний зал, обладнання, бібліотека тощо);

– *проєктна діяльність* – розроблення та реалізація спільних із учасниками освітнього процесу та громадськістю проєктів різного спрямування;

– *фандрайзингова діяльність* – функціонування фондів розвитку закладу освіти, участь у конкурсах грантів, залучення інвестицій для розвитку громади та закладу загальної середньої освіти;

– *краудфандинг у роботі закладу освіти* – механізм, що полягає в залученні ресурсів для розвитку закладу освіти через об'єднання зусиль громади, зокрема, шляхом участі в конкурсах соціальних проєктів на онлайн-платформах;

– *співпраця із закладами освіти* – проведення інформаційної, роз'яснювальної, профорієнтаційної, дослідно-експериментальної роботи;

– *партнерство з підприємствами, установами, представниками бізнесу,* яке передбачає профорієнтаційну діяльність, залучення додаткових джерел фінансування;

– *реалізація концепції громадсько-активних шкіл,* що зорієнтована на перетворення закладу загальної середньої освіти в соціальний центр громади, демократизацію освітнього процесу, розвиток громадянської активності громадськості, становлення волонтерства тощо.

Контрольно-експертний фактор деталізовано такими критеріями:

– *якість освітньої діяльності* – «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [8];

– *моніторинг якості освіти,* згідно зі статтею 48 Закону України «Про освіту» – це система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб’єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей [8];

– *громадський нагляд (контроль)* відбувається відповідно до статті 71 Закону України «Про освіту» [8].

Координаційно-коригувальний фактор сформовано такими критеріями:

– *рівень задоволеності учасників освітнього процесу та стейкхолдерів* вимірюється з певною періодичністю завдяки використанню спеціально розробленого інструментарію;

– *відповідність організації освітньої діяльності суспільним запитам* встановлюється з метою визначення рівня реалізації соціального замовлення та координації спільної з громадськістю діяльності.

На підставі узагальнення та систематизації вказаних вище факторів і критеріїв сформовано факторно-критеріальну модель оцінки розвитку системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти, що подана в таблиці 1.

Таблиця 1

Факторно-критеріальна модель оцінки розвитку системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти

№ з/п	Фактор	Вага	Критерій	Значення критерію
1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	**Інформаційно-діагностичний**	**0,2**	1.1. Інформаційна відкритість закладу освіти	
			1.2. Маркетингова діяльність	
			1.3. Дигіталізація освітнього процесу	
2	**Інтегрувально-моделювальний**	**0,2**	2.1. Зв’язки з громадськістю	
			2.2. Розвиток мережі органів громадського управління та самоврядування	
			2.3. Стратегічне планування роботи закладу загальної середньої освіти	
3	**Організаційно-координаційний**	**0,2**	3.1. Організація освітнього процесу на основі суспільних запитів	
			3.2. Використання ресурсів громадою	
			3.3. Проєктна діяльність	
			3.3. Фандрайзингова діяльність	
			3.4. Краудфандинг у роботі закладу освіти	
			3.5. Співпраця із закладами освіти	
			3.6. Партнерство з підприємствами, установами, представниками бізнесу	
			3.7. Реалізація концепції громадсько-активних шкіл	
4	**Контрольно-експертний**	**0,2**	4.1. Якість освітньої діяльності	
			4.2. Моніторинг якості освіти	
			4.3. Громадський нагляд (контроль)	
5	**Координаційно-коригувальний**	**0,2**	5.1. Рівень задоволеності учасників освітнього процесу та стейкхолдерів	
			5.2. Відповідність організації освітньої діяльності суспільним запитам	
Всього		1		

На підставі математично обґрунтованих результатів вимірювання ефективності системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти, виконаних за допомогою факторно-критеріальної моделі, можна визначити рівень її розвитку: високий, достатній, середній, низький. Детальна характеристика їх подана в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика рівнів розвитку системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти

№ з/п	Рівень розвитку	Характеристика рівнів розвитку	Шкала оцінювання
1	2	3	4
1.	**Високий рівень**	Формування гнучкої системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти на основі взаємовпливів громадських і державних інституцій, що можуть бути суб'єктами і об'єктами управління, ґрунтується на демократичних засадах, спільній діяльності, через вивчення освітніх потреб і запитів громади. Укріплення горизонтальних зв'язків, налагодження відкритої, прозорої інформаційно-комунікативної діяльності. Сформована громадська думка. Створений позитивний імідж, сприятливий інвестиційний клімат, репутація закладу освіти, що стає осередком розвитку громади та відповідає вимогам соціального замовлення	від 0,75 до 1,00
2.	**Достатній рівень**	Розроблена і функціонує певна система збору і обробки інформації щодо освітніх потреб і запитів громадськості. Забезпечується відкритий доступ до інформаційних ресурсів. Громадськість виступає партером у розробленні стратегії розвитку та місії закладу освіти	від 0,5 до 0,75
3.	**Середній рівень**	Дослідження ринку освітніх послуг і запитів громади здійснюються несистемно, відсутня єдина стратегія розвитку закладу загальної середньої освіти, рівень залучення громадськості до управління закладом освіти хаотичний	від 0,25 до 0,5
4.	**Низький рівень**	Спостерігається формальний підхід до організації роботи органів громадського самоврядування і управління закладом загальної середньої освіти, незначний рівень громадської активності, розмитість цілевстановлення щодо спільної діяльності, відсутність мереж зворотного зв'язку з громадськістю, відмова від громадського нагляду (контролю), неготовність керівника закладу освіти до громадсько-державного управління, авторитарний стиль управління закладом освіти, плинність кадрів	від 0 до 0,25

Висновки. Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що досить важливим у перехідний період становлення системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти є виокремлення її критеріїв. Застосування одного з провідних методів педагогічної кваліметрії – факторно-критеріального моделювання – дає змогу на підставі оцінювання критеріїв визначити рівень розвитку вказаної системи.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення стану розвитку системи громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти на основі запропонованих критеріїв.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Кваліметрія в управлінні : навч. посіб. / Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Дмитренко Г. А., Медвідь В. В.; за заг. ред. Г. А. Дмитренка. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2016. 336 с.
4. Михасюк О. К. Упровадження громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти у контексті законодавчих змін. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 15–17.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Ірпінь : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
6. Онаць О. М., Калініна Л. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник / за наук. ред. Л. М. Калініної. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.
7. Пастовенський О. В. Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 44 с.
8. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 17.11.2019).
9. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

References:

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Unabridged explanatory dictionary of modern Ukrainian language] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv : Irpin: BTF «Perun», 2001. 1440 s.
2. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] / Akademiia ped. nauk Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
3. Kvalimetriia v upravlinni [Qualimetry in management] : navch. posib. / Anufriieva O. L., Burlaienko T. I., Dmytrenko H. A., Medvid V. V.; za zah. red. H. A. Dmytrenko. Zhytomyr : Vydavets O. O. Yevenok, 2016. 336 s.

4. Mykhasiuk O. K. Uprovadzhennia hromadsko derzhavnoho upravlinnia zakladom zahalnoi serednoi osvity u konteksti zakonodavchykh zmin [The implementation of the public-state management of general secondary educational institutions in contexsts of legislative changes]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2017. № 8 (117). S. 15–17.
5. Natsionalna Dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National speech about status and strategy of advancement of education in Ukraine]; za zah. red. V. H. Kremenia. Kyiv : Irpin: Pedahihichna dumka, 2016. 448 s.
6. Onats O. M., Kalinina L. M. Kontseptualni zahody orhanizatsiinykh mekhanizmiv i tekhnolohii hromadsko-derzhavnoho upravlinnia [Conceptual basis of the organizing tools and technologies of public state management] : posibnyk / za nauk. red. L. M. Kalininoi. Kyiv : Vydavhychyi dim «Sam», 2017. 64 s.
7. Pastovenskyi O. V. Hromadsko-derzhavne upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v rehioni [Public-state secondary education management in the region] : avtoref. dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.06. Kyiv, 2015. 44 s.
8. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine «On Education»] : vid 5 veresnia 2017 r. № 2145. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data zvernennia: 17.11.2019).
9. Terminolohichnyi slovnyk z osnovpidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichoi osvity [Terminological dictionary of basis for preparation scientific and scientific and pedagogical staff of post-qualifying pedagogical education] / za nayk. red. Ye. R. Chernyshovoi. Kyiv : DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», 2014. 230 s.

Mykhasiuk O. K. Criteria of effectiveness of public-state management of the general educational institutions

The article is devoted to substantiating the relevance of introducing the public-state management of general secondary educational institutions. It is caused by the democratization and decentralization processes of management in the field of education.

It is proved, that the effective implementation of this management system requires the determination of appropriate criteria. However, it is very important to use measurements for evaluating their effectiveness, including pedagogical qualimetry. Factor and criterial modelling is chosen as one of these methods, which involves delineation of factors, their division into criteria, establishment of import and values accordingly.

Based on analysis of scientific sources, the criteria of public-state management of general secondary education in the region were chosen by factors and adopted them to the public-state management of general secondary educational institutions system. As a result, information and diagnostic factor includes the following criteria: transparency of educational institution, marketing activity, digitalization of the educational process; integrated and modeling factor: public relations (using of PR-technologies), development of a network of public management bodies and autonomous power, spatial planning; organizational-coordinating factor: organization of the educational process based on public inquiries, resources exploitation by the community, project activities, fundraising, crowdfunding, collaboration with educational institutions, partnership with affairs, institutions, entrepreneurship, accomplishment of the concept of social-minded schools; control-expert factor: quality of educational activities, quality monitoring of education, public inspection; coordinating and corrective factor: satisfaction level of members of educational process and stakeholders, compliance the educational activities organization with societal demands.

In this study we propose an author model of the factorial and criterion evaluation of the development of the public-state management system of general secondary educational institutions. Moreover, we have determined and characterized the levels of its development, namely: high, sufficient medium and low.

Key words: *public-state management, criterion, effectiveness, criteria of effectiveness of public-state management of the general educational institutions, pedagogical qualimetry, factorial and criterion modelling, factor.*

УДК 373.3.013.43:37.06
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.39

Молнар Т. І.

КРОСКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СФЕРА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ

Порушується проблема кроскультурного простору початкової школи як сфери взаємодії трьох суб'єктів: педагога, дитини і середовища між ними. На основі аналізу наукової літератури визначено стан досліджуваного питання в педагогічній теорії і практиці; уточнено сутність понять «простір», «освітній простір» «кроскультурний», «кроскультурний простір закладу освіти»; окреслено обставити, які впливають на побудову кроскультурного простору початкової школи; акцентовано увагу на важливості врахування культурно-освітнього потенціалу мікрорайону під час моделювання кроскультурного простору закладу освіти.

З'ясовано, що сучасна початкова школа розглядається як динамічний кроскультурний простір, мета якого полягає в оптимізації розвивального потенціалу молодших школярів. Під кроскультурним простором початкової школи розуміється вся сукупність освітніх закладів різного типу і виду, суспільних і державних організацій, що взаємодіють між собою. Разом вони створюють простір соціалізації шестирічної дитини, перетворення її в особистість, забезпечують певний рівень освіти, інтелекту і культури суспільства, міжособистісних, етичних, етнічних і всіх інших відносин.

Встановлено, що можливість побудови кроскультурного простору зумовлена комплексом обставин. По-перше, створення кроскультурного простору початкової школи диктується тими об'єктивними процесами, що відбуваються нині у світовій спільноті, припускаючи необхідність інтеграції всіх сил в освоєнні просторів (інформаційних, технологічних, економічних тощо), що є провідним елементом подальшого прогресу. По-друге, формування кроскультурного простору стимулюється потребою поглиблення відносин взаємодії всіх членів сучасного співтовариства, в реально виниклому прагненні яких до розширення економічних, політичних, культурних та інших зв'язків освітній простір відіграє важливу роль, оскільки саме тут виявляються тенденції розвитку.

Ключові слова: *освіта, культура, простір, освітній простір, кроскультурний, кроскультурний простір закладу освіти, початкова школа.*

Останнім часом у теорії освіти все активніше використовується категорія простору. *Простір* – це філософська категорія, форма співіснування матеріальних об'єктів і процесів (характеризує структуру і протяжність матеріальних систем). Простір, його вивчення й опис його властивостей в останні декілька століть було монополізоване фізиками. У результаті будь-які дискусії науковців про природу простору рано чи пізно впираються в сучасну фізику. При цьому сучасне наукове співтовариство ігнорує три факти:

1. Простір – це поняття, яке присутнє в мисленні кожної людини, незалежно від віку, статі, ставлення до релігії, національності і ступеня освіти.

2. У математиці слово «простір» використовується в безлічі різних теорій, що не мають ніякого стосунку до фізики.

3. Нарешті, це слово вживається в буденному мовленні: «культурний простір», «економічний простір» тощо.

Філософсько-педагогічний підхід отримав обґрунтовування і розвиток у роботі І. Колесникової [4]. Авторка спирається на філософську природу категорії «простір» і доводить, що його можна співвіднести із феноменом виховання завдяки його онтологічності, убудованості в буття.

Термін *«освітній простір»* почав використовуватися педагогами, соціологами, управлінцями, політиками на початку 80-х років минулого століття. На початку 90-х дефініція увійшла до широкого наукового обігу, поступово виформовуючись у наукову категорію. Категорія «освітній простір», безумовно, належить до фундаментальних понять сучасної педагогіки [5].

Показово, що сама ідея формування освітнього простору обговорюється досить багатоманітно, на різних рівнях, і, попри це, вона й дотепер не структурована і не оформлена. Характерно, що навіть термін «освітній простір» сприймається неоднозначно.

У науковій літературі, у публіцистиці фігурують поняття «міжнародний», «європейський», «український освітній простір» тощо. Тобто йдеться про освітній простір, що визначається у зв'язку з конкретно-політичними, географічними, економічними та іншими характеристиками. Усі пов'язані з обговоренням освітнього простору визначення замикаються в основному лише навколо конкретних структурно-змістовних моментів, таких як освітні стандарти, норми, вироблення єдиних програм, єдиних вимог, визнання дипломів усіх рівнів тощо.

Спробу розгляду освітнього простору як особливої сфери взаємозв'язків певних компонентів освітньої практики зробив В. Слободчиков [7]. У запропонованій ним моделі «… освітня практика – тепер уже як особлива сфера, як органічне ціле, здатне до розвитку, – виступає в трьох своїх взаємозв'язаних наочних проєкціях (освітні середовища, інститути, процеси) і двох механізмах його забезпечення: освітня політика, що реалізовує функцію самовизначення освіти в соціумі, і управління освітою, яке зміцнює його як цілісну сферу...» (В. Слободчиков, 1995) [7]. На думку відомого науковця, виникає своєрідне середовище, в якому кристалізуються спеціальні структури, покликані організовувати освітній процес, а саме: необхідно вибудовувати іншу низку уявлень, де середовище є *середина = серцевина, зв'язок = середостіння, засіб = посередництво.*

Такого роду середовище, як простір дії суб'єктів, виявляючись на різному рівні, у різних формах, забезпечує підстави для добору елементів, необхідних для організації змісту освіти в єдиному освітньому просторі. Це середовище як широкий простір взаємодії припускає можливість дії не тільки державних, але й суспільних структур, тобто створення простору, який забезпечує відкриту систему відносин із практичного вироблення освітніх систем.

Метою статті є розгляд кроскультурного простору початкової школи як сфери взаємодії трьох суб'єктів: педагога, дитини та середовища між ними.

Ідея середовища – ключова. Освітній простір, з одного боку, це – збалансована мережа закладів освіти та установ, а з іншого – сукупність змістовних просторів (ніш), які опосередковують розвиток особистості. Розгляд моделі створення кроскультурного простору початкової школи не може не ґрунтуватися на сучасних досягненнях науки і практичних доробках.

Методологічними і теоретичними засадами проблеми, яка заявлена в дослідженні, є такі:

− основні положення теорії особистісно-зорієнтованої освіти (О. Бондаревська, Є. Гусинський, С. Подмазін, В. Слободчиков, І. Якиманська та інші);

− сучасні концепції розвитку освіти й освітнього простору (В. Воронцова, О. Іванов, Г. Ковальов, В. Козирєв, І. Крупіна, Ю. Мануйлов, В. Лєвін та інші);

− філософсько-педагогічні концепції педагогічного проєктування як методу і технології розвитку освітніх систем (О. Александрова, Е. Заїр-Бек, О. Казакова, Т. Новікова, М. Поташник, В. Родіонов, В. Сєріков та інші);

− концепції педагогічної культури, професійного самовизначення і самореалізації педагога (І. Алексашина, О. Бондаревська, Б. Гершунський, Є. Захарченко, Н. Пряжников та інші);

− сучасні підходи до розуміння сутності феномена дитинства (Ю. Аксьонова, Л. Боровікова, Н. Гавриш, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, Л. Обухова, М. Осоріна, Т. Пироженко, Д. Фельдштейн, Б. Ельконін та інші);

− прикладні дослідження в галузі теорії і практики дошкільної освіти (Т. Алієва, А. Богуш, Л. Кларіна, Т. Комарова, І. Котова, М. Крулехт, В. Кудрявцев, Н. Михайленко, В. Петровський, О. Сафонова, Л. Смивіна, Л. Стрелкова та інші);

– сучасні українські наукові розвідки: властивості кроскультурного діалогу та особистісного розвитку людини в міжкультурному полілозі (І. Бех), планетарне мислення особистості (Є. Зеленов), чинники її соціалізації під впливом світових і планетарних процесів (Н. Сейко), формування кроскультурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку (С. Алієва), формування мовної особистості в європейському соціокультурному освітньому просторі (В. Махінов), професійна підготовка студентів до взаємодії (Ф. Асанова, Р. Гришкова, І. Зозуля, Ю. Ірхіна, Н. Калашник, Н. Якса та інші), формування загальнокультурних духовних цінностей (Г. Шевченко).

Передусім, освітній простір є не лише теоретичним поняттям, але й є мовною конструкцією, моделлю, у якій присутні дві субмоделі: освіта і простір.

Усе більше стає зрозумілим, що тільки духовна культура на тлі кроскультурності може врятувати людство від деградації і руйнування (М. Казінік). *Кроскультурний* розуміється як взаємопроникнення і взаємовплив мовних світів і культур, перетин спільного і відмінного. Тому в новому тисячолітті на зміну *людині розумній* (Homo Sapiens) повинна прийти *людина культурна* (Homo Culthuralis). Це буде можливо лише за умов здійснення органічного та діалектичного взаємозв’язку позначеної тріади «культура – освіта – людина», й взаємозв’язок може виявлятися в різних аспектах і вимірюваннях. Зауважимо, що освіта як проміжний член тріади відіграє провідну роль у взаємозв’язку людини і культури. Ще Г. Геґель під терміном «освіта» мав на увазі зміст, близький традиційному застосуванню слова «культура»: у значенні культивування, окультурення людини, а також понять «формування», «формація», «генезис» [8, с. 64].

Відомий методолог у галузі освіти С. Гессен розглядає поняття «освіта» як один із синонімів слова «культура», вважаючи, що це поняття було б правильно закріпити за «духовним змістом культурного життя» [3]. Водночас С. Гессен указував на неправомірність «поглинання» людини культурою. Він говорив про те, що «людина не тільки відтворює минуле, але, розвиваючись сама, розвиває культуру. І в цьому значенні людина і культура – два рівноцінних суб’єкти» [3, с. 54]. У зв’язку з цим буде доречно навести також цитату з роботи Н. Бордовської і А. Реана: «Культура виступає передумовою і результатом освіти людини» [6, с. 62]. Завдяки освіті людина засвоює загальнолюдську культуру та досвід і, навпаки, через освіту вона може їх творити і збагатити. О. Валицька зазначає: «Освіта становить фундамент національної культури, універсальну форму її існування, спосіб зберігання і відтворювання генофонду і культурного досвіду народу» [1, с. 5]. З іншого боку, освіта людини у широкому значенні цього слова є освітою (становленням) в ній людської сутності, що міститься і розкривається в людській культурі, тому що «культура є мірою людського в людині» [7, с. 20].

На думку О. Валицької, «освіта культури і культура освіти взаємообумовлені, це поняття, що пояснюють перше – динаміку, друге – якість розвитку суспільства» [1, с. 65]. На нашу думку, цілком доречним у межах дослідження є вживання поняття «кроскультурність освіти», маючи на увазі два аспекти: висока якість процесу освіти і висока якість його результату або продукту. Ідеальною метою сучасної освіти має виступати «людина культури».

Одним з основних питань сучасної педагогіки, конструктивною відповіддю на яке є сам освітній простір, є питання про зв’язок освіти і культури. Перехід освіти в нове культурне вимірювання підготовлений розвитком сучасного педагогічного мислення. В аспекті цієї проблеми можна виокремити найбільш значущі напрями в педагогіці.

1. Розуміння освіти як культуровідповідного і культуроутворювального простору, малої культури, культурного мікрокосму.

Основи культурологічного підходу до освіти розроблено В. Біблером, О. Бондаревською, О. Газманом, В. Зінченко та іншими.

2. *Перехід від знаннєвої до особистісно-розвивальної, особистісно-зорієнтованої парадигми.*

Новий підхід до можливостей освітнього процесу формується у зв’язку з проєктуванням, програмно-методичним розробленням й упровадженням систем розвивального навчання В. Давидова, Л. Занкова, Д. Ельконіна. Психолого-педагогічні основи освіти нового особистісно-розвивального типу представлено в роботах К. Крутій, В. Петровського, В. Слободчикова, І. Якиманської та інших. Широку популярність здобули педагогічні концепції особистісно-зорієнтованої освіти О. Бондаревської, З. Кульневича, а також низка концептуальних ідей, які розвиваються Т. Власовою, В. Данільчуком, М. Сергєєвим, Л. Сухоруковою, Р. Чумічовою та іншими вченими.

Однією з ідей нової освітньої ситуації є визнання гуманістичної парадигми освіти, переорієнтація на цінності людини, становлення її як суб’єкта не тільки освітньої діяльності, але й культури. Значна увага у зв’язку з цим надається особистісно-зорієнтованій освіті як особливому засобу розкриття сутнісних сил людини, її здібностей, отримання свого місця в просторі культури.

У контексті нашого дослідження спираємося на розуміння *кроскультурного простору* як особливого соціокультурного феномена – системи багатопланових і багатовимірних відносин, що об’єктивно відтворюються та самостійно розвиваються в процесі організації і трансляції певної необхідної сукупності знань, яка функціонує в реальному просторово-часовому континуумі та охоплює як суб’єктів взаємодії, так і високу комунікативну здатність, стійкість, мобільність, толерантність.

Розглядаючи *кроскультурний простір закладу освіти,* закцентуємо увагу, по-перше, на визначенні його як явища сучасного світу; по-друге, на виявленні його особливостей, завдань, можливостей як соціокультурного феномена, що специфічно функціонує.

Проблема можливості побудови кроскультурного простору зумовлена комплексом обставин. По-перше, створення кроскультурного простору початкової школи диктується тими об'єктивними процесами, що відбуваються нині і у світовій спільноті, припускаючи необхідність інтеграції всіх сил в освоєнні просторів (інформаційних, технологічних, економічних тощо), що є провідним елементом подальшого прогресу. По-друге, формування кроскультурного простору стимулюється потребою поглиблення відносин взаємодії всіх членів сучасного співтовариства, в реально виниклому прагненні яких до розширення економічних, політичних, культурних та інших зв'язків освітній простір відіграє важливу роль, оскільки саме тут виявляються тенденції розвитку.

Природно, можна було б значно збільшити число обставин, що вимагають побудови кроскультурного простору, розширивши їх аналіз. Але для нас важливою є об'єктивна зумовленість ідеї формування кроскультурного простору для дітей шестирічного віку, з'ясування головних умов, характеристик, які, з одного боку, виправдовують цю ідею, а з іншого – задають певні норми і принципи організації цього простору [5].

Кроскультурний простір багатовимірний. Провідним чинником суспільного буття в цьому просторі є культура, яка забезпечує збереження і відтворювання людських ресурсів, культури здоров'я і культури здорового способу життя, культури усвідомлення і вирішень протиріч буття. Кроскультурний простір виформовує єдину націю із загальною назвою, державною (-ними) мовою (-ами), із спільністю культури, із загальною метою і загальними діями щодо їхнього досягнення. В цьому просторі закладаються навички самоорганізації і самоврядування народу, устрою його життя, здійснюється зв'язок поколінь і генеруються нові результати життєдіяльності.

Поки, на жаль, немає загального, чітко науково оформленого визначення кроскультурного простору, так само як не визначено місце, рівні його складників.

Визнаючи цінність аналізованих нами досліджень, зазначимо, що вивчення проблеми побудови кроскультурного простору та його наукові розробки відстають від запитів сучасної практики освіти всіх рівнів.

Кроскультурний простір може розглядатися як сфера взаємодії трьох його суб'єктів: педагога, дитини і середовища між ними. Висновок Л. Виготського про трибічний активний процес (активний педагог, активна дитина, активне середовище між ними) дає змогу розглядати трикомпонентну взаємодію суб'єктів простору як єдиний процес цілеспрямованого формування особистості дитини [2]. У цьому процесі взаємодія суб'єктів освітнього простору, педагога і дитини представлена як активна взаємодія із середовищем, яке можна розглядати як інформаційний компонент освітнього простору, структурованого так, що він сам активно впливає на інших суб'єктів освітнього простору. Ця структура може бути визначена як «ідеальна форма середовища» (Л. Виготський).

Ключовою фігурою в кроскультурному просторі, поза сумнівом, є педагог. Активна взаємодія суб'єктів кроскультурного простору виформовує «середовище спільної діяльності». Отже, відбувається формування й оформлення її власної мети як системоутворювального чинника.

Система освіти є активним, провідним компонентом у взаємостосунках з іншими компонентами кроскультурного простору регіону (району, міста) і представлена зв'язками різного рівня: інформаційними, асоціативними, координаційними, кооперацийними.

Кроскультурний простір пред'являє певні вимоги до регіональної (районної, міської) системи освіти. До таких вимог можна віднести урахування: культурно-історичних традицій; сучасного складу, потреб регіональної виробничої сфери; регіонального запиту громадськості. До числа основних характеристик регіональної системи освіти разом із відкритістю відносять територіальність як умову ефективності її функціонування і розвитку, а також інформатизацію простору.

У процесі вивчення, моделювання, вибудовування кроскультурного простору початкової школи необхідно враховувати специфіку мікрорайону, в якому вона розташована. Матеріали різних досліджень показують, що в місті виокремлюється декілька регіонів, які зумовлюють середовище життєдіяльності школи: осередок із багатими культурно-освітніми традиціями, науковими закладами; великі мікрорайони, на їхній території розташовані підприємства, що визначають усе соціально-культурне середовище; спальні мікрорайони, де школи – єдині осередки культурного життя; мікрорайони з переважанням приватного сектору і відсутністю культурного оточення, населення в них орієнтовано на працю в підсобному господарстві; новобудови, в яких відсутня або не досить розвинена інфраструктура культурно-просвітницьких закладів; мікрорайони з однорідним ізольованим середовищем (військові, академічні містечка тощо).

Дослідження кроскультурного простору в різних мікрорайонах міського осередку (м. Мукачево) дають підстави стверджувати, що він впливає на етичний досвід молодшого школяра, а саме: шестирічки, які мешкають у районах, що історично давно склалися, краще поінформовані, активніше взаємодіють із різними закладами, отже, значну роль у виборі початкової школи відіграє соціокультурне середовище цих мікрорайонів; чим далі розташована школа від культурного осередку, тим активнішою має бути участь дітей у житті національної меншини; знання і врахування культурно-освітнього потенціалу мікрорайону необхідні під час моделювання кроскультурного простору в конкретному закладі.

Отже, під кроскультурним простором початкової школи розуміємо всю сукупність освітніх закладів різного типу і виду, суспільних і державних організацій, що взаємодіють між собою. Разом вони створюють простір соціалізації шестирічної дитини, перетворення її в особистість, забезпечують певний рівень освіти,

інтелекту і культури суспільства, міжособистісної, етичної, етнічної і всіх інших відносин. У цьому просторі в дітей виформовуються і розвиваються цілісне розуміння світу, світогляд, міцні духовно-етичні засади, уявлення про цінності і значення життя, культура здоров'я і здорового способу життя, чітка мотивація життєдіяльності, культура безпеки тощо.

Висновки. У педагогічній теорії феномен кроскультурного простору розглядається широко – від державного рівня до особистісного, індивідуального простору пізнання і розвитку. Сучасна початкова школа як заклад освіти розглядається як динамічний позитивний кроскультурний простір, мета якого полягає в оптимізації розвивального потенціалу дітей.

Використана література:

1. Валицкая А. П. Образование в России. Стратегия выбора : монография. Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 1998. С. 5–69.
2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. *Психология личности* : в 2-х т. Т. 2. Самара, 1999. С. 160–165.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1996. С. 5–99.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1999. 242 с.
5. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 320 с.
6. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 62–67.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. *Психология человека. Введение в психологию субъективности* : учеб. пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. С. 20–99.
8. Философский энциклопедический словарь / гл.ред. Л. Ф. Ильичев. Москва : Наука, 1983. 321 с.

References:

1. Valitskaya A. P. (1998) Obrazovaniye v Rossii. Strategiya vybora : monografiya [Education in Russia. Selection Strategy: Monograph]. Russian State pedagogical university. P. 5–69.
2. Vygotskiy L. S. (1999) Razvitiye lichnosti i mirovozzreniye rebenka. *Psikhologiya lichnosti* [The development of personality and the worldview of the child. Psychology of personality]. Samara. P. 160–165.
3. Gessen S. I. (1996) Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu. [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. *School press*. P. 5–99/
4. Kolesnikova I. A. (1999). Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhparadigmal'noy refleksii [Pedagogical reality in the mirror of interparadigmal reflection]. P. 242.
5. Krutiy K. L. (2009). Osvitniy prostir doshkil′noho navchal′noho zakladu : monohrafiya : u 2-kh ch. Chastyna persha. Kontseptsiyi, proektuvannya, tekhnolohiyi stvorennya [Educational space of a preschool educational institution : monograph: In 2 h – Part one. Concepts, design, creation technologies]. Zaporizhya. P. 320.
6. Pedagogika: (2003). Uchebnik dlya vuzov [Pedagogy: Textbook for high schools]. St. Petersburg : Peter. P. 62–67.
7. Slobodchikov V. I. (1995). Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka. Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektivnosti : ucheb. posobiye dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity: Textbook for universities]. School *press*. P. 20–99.
8. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' (1983). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. *Science*. P. 321.

Molnar T. I. Cross-cultural space of primary school as a field of interaction of subjects

The article has dealt with the problem of the cross-cultural space of primary school as a sphere of interaction between three subjects: the teacher, the child and the environment. On the basis of the scientific literature analysis the state of the investigated issue in pedagogical theory and practice has been determined; clarified the sense of the conceptions «space», «educational space» «cross-cultural», «cross-cultural space of educational establishment»; outline the factors that influence the construction of the cross-cultural space of primary school; the attention has been paid to the importance of taking into account the cultural and educational potential of the neighborhood when modeling the cross-cultural space of an educational establishment.

It has been found that the modern primary school is considered as a dynamic cross-cultural space, the purpose of which is to optimize the developmental potential of younger students. The cross-cultural space of primary school refers to the whole set of educational establishments of various types and kinds, public and state organizations that interact with each other. Together, they create the space for socializing a six-year-old children, transforming them into personality, providing a certain level of education, intelligence and culture of society, interpersonal, ethical, ethnic and all other relationships.

It has been established that the possibility of constructing a cross-cultural space is conditioned by a set of circumstances. Firstly, the creation of the cross-cultural space of primary school is dictated by the objective processes that are taking place in the world community today, assuming the need to integrate all forces in the development of space (information, technological, economic, etc.), which is a leading element of further progress. Secondly, the formation of cross-cultural space is stimulated by the need to deepen the relations of interaction of all members of the modern community, in whose real desire to expand economic, political, cultural and other ties the educational space plays an important role, because it is here that trends are manifested.

Key words: *education, culture, space, educational space, cross-cultural, cross-cultural space of educational establishment, primary school.*

УДК 378: 37.011.3-51: 001.891
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.40

Ноздрова О. П.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сохарактеризовано самостійну роботу студентів-магістрантів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, які уналежнюють проблематику загальних основ педагогіки вищої школи, основ теорії навчання й виховання студентської молоді на сучасному етапі розвитку освітньої парадигми.

Запропоновані завдання для проведення практичних занять, самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань мають зорієнтувати майбутніх фахівців у структурі дисципліни «Педагогіка вищої освіти» як навчального предмета, акцентувати їх увагу на найважливіших темах цього курсу.

Визначено, що система індивідуальних навчально-дослідних завдань спрямована на розвиток інтересу до педагогічних знань; формування критичного та аналітичного мислення в студентів-магістрантів; формування в майбутніх учителів педагогічної культури.

У статті зазначено, що науково-дослідна робота студентів розвиває індивідуально-творчі риси майбутніх фахівців: 1) креативність мислення, інтуїцію, творчу уяву, дивергентність мислення, оригінальність мислення, асоціативність мислення, інтелектуальну активність.

Виділено, що проведення ділових інтерактивних ігор розвиває творчі можливості студентів, творчий потенціал, інтелектуальну активність.

Охарактеризовано, що дидактичні ігри являють собою інструмент вироблення складних колективних рішень. Можливість стиснути реальний час у межах ігрового експерименту дає змогу неодноразово програти одну професійну ситуацію й визначити наслідки кожного з реалізованих рішень.

Визначено, що перспективи підвищення якості підготовки фахівців пов'язано з впровадженням нових типів лекцій (проблемна лекція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, «лекція вдвох», лекція «прес-конференція»), які презентують студенти-магістранти під час проведення самостійної роботи на заняттях.

У статті подано алгоритм організації самостійної роботи студентів, що ґрунтується на репродуктивному й творчо-пошуковому рівнях. Це вимагає від студентів-магістрантів знань основних законів, закономірностей, принципів і вмінь застосовувати їх для виконання елементарних завдань. Водночас така робота передбачає самостійне розв'язання індивідуальних завдань, проблемних ситуацій, розроблення тестів, кросвордів, концептуальних карт; самостійний пошук і аналіз науково-педагогічної літератури.

У статті окреслено, що студенти-магістранти повинні володіти технологією наукового дослідження, яка передбачає створення системного підходу до його організації. Використовуючи проблемні ситуації, завдання для аналізу матеріалу, створюючи концептуальні карти, кросворди, тести з визначених тем дослідження, готуючи реферати, тези, есе, рольові та ділові ігри з ключових тем курсу, проводячи фрагменти різних типів лекцій, магістри перебувають у творчому пошуку. Він включає такі етапи: пошук проблеми; зосередження, заглиблення у проблему; збір інформації; інкубація, аналіз, осмислення, систематизація матеріалу; усвідомлення або інсайт – виникнення ідеї; верифікація та застосування шляхом логічних роздумів або експерименту.

Особливу увагу в дослідженні надано питанням удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти на підставі виконання творчих самостійних, індивідуальних навчально-дослідних завдань. Це сприяє розвитку творчого мислення студентів-магістрантів, вміння користуватися понятійним апаратом, синтезувати знання з обширу тем, оптимальному вирішенню проблемних завдань.

Ключові слова: *методична система, науково-дослідницька діяльність, система індивідуальних навчально-дослідних завдань, студенти-магістранти, навчальна дисципліна «Педагогіка вищої школи», інтенсивна пізнавальна діяльність майбутніх учителів, особистісно-професійне зростання, самовдосконалення.*

Створення сучасної системи вищої освіти, здатної забезпечити підготовку фахівців, які відповідають цілям науково-технічного й соціального прогресу – першочерговий обов'язок професорсько-викладацького складу й основа наукового потенціалу педагогічного закладу вищої освіти. Це зумовлює необхідність підготовки студентів до майбутньої викладацької діяльності з урахуванням особливостей переходу до європейської системи освіти в межах Болонського процесу. Вивчення курсу «Педагогіка вищої освіти» сприяє підготовці нової генерації науковців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток. «Педагогіка вищої освіти» – це галузь педагогічної науки, що досліджує фундаментальні питання освіти й виховання студентської молоді, методологію науки, загальні закономірності, принципи, методи, форми навчання й виховання в закладах вищої освіти.

Дослідники, які займаються проблемою організації самостійної роботи студентів (С. І. Архангельський, В. К. Буряк, М. Г. Гарунов, Є. Я. Голант, Б. Г. Іоганзен, С. І. Зіновьєв, В. А. Козаков, О. Г. Молібог, Р. А. Нізамов, М. Д. Нікандров, П. І. Підкасистий), зазначають, що науково-дослідна діяльність студентів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань уналежнюють проблематику загальних основ педагогіки вищої школи, основ теорій навчання й виховання студентської молоді на сучасному етапі розвитку освітньої парадигми.

Науковці С. С. Вітвицька та О. В. Малихін підкреслюють, що науково-дослідна робота студентів розвиває індивідуально-творчі риси майбутніх фахівців:

1) креативність мислення, тобто здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи вираження проблемних завдань;

2) інтуїцію – пряме бачення суті речей, знаходження правильного вирішення проблеми без усвідомлення шляхів і способів досягнення;

3) творчу уяву – самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних результатах діяльності;

4) дивергентність мислення – альтернативність, здатність запропонувати декілька підходів до розв’язання завдання та змінювати їх, бачити проблеми, об’єкти в різних ракурсах;

5) оригінальність мислення, тобто своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності, здатність створювати думки, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;

6) асоціативність мислення – здатність використовувати асоціації, зокрема аналогії, а також віддаленість асоціацій;

7) інтелектуальну активність – інтегральний пізнавальний показник рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі [2, с. 67].

Якість виконання індивідуально-дослідних завдань магістрів залежить від готовності студентів до її організації та проведення. Під готовністю ми розуміємо інтегративну якість, що відображає здатність особистості під керівництвом викладача організувати власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання [3, с. 110].

Предметом дослідження є вибір форм і методів навчання, типів самостійної роботи, враховуючи специфіку професійного становлення студентів-магістрантів.

Мета статті – презентувати систему завдань для самостійної, індивідуальної навчально-дослідної роботи студентів-магістрантів, яка сприяє активізації їхнього творчого потенціалу; розвиває творче мислення, уяву в майбутніх педагогів.

Досягнення дослідницької мети вимагало розв’язання декількох завдань, а саме: проаналізувати наявний науковий фонд з обраної проблематики; науково обґрунтувати правомірність вибору методичного комплексу різноманітних завдань для формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Для виконання поставлених завдань було використано комплекс методів теоретичного рівня, а саме: аналіз психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми, систематизацію та узагальнення отриманої інформації; методи емпіричного рівня: цілеспрямоване спостереження.

Окреслено методологічні підходи: впровадження діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходу, акмеологічних і синергетичних засад у навчально-виховний процес вищої школи, які сприяють формуванню креативного мислення, виявленню прихованого потенціалу та перспективних тенденцій власного розвитку особистості.

У статті визначено, що студенти-магістранти повинні володіти технологією наукового дослідження, яка передбачає створення системного підходу до його організації. Використовуючи проблемні ситуації, завдання для аналізу матеріалу, створюючи концептуальні карти, кросворди, тести з визначених тем дослідження, готуючи реферати, тези, есе, рольові та ділові ігри з ключових тем курсу, проводячи фрагменти різних типів лекцій, магістри перебувають у творчому пошуку. Він включає такі етапи: пошук проблеми; зосередження, заглиблення у проблему; збір інформації; інкубація, аналіз, осмислення, систематизація матеріалу; усвідомлення або інсайт – виникнення ідеї; верифікація та застосування шляхом логічних роздумів або експерименту.

Виділено, що проведення ***ділових інтерактивних ігор*** розвиває творчі можливості студентів, творчий потенціал, інтелектуальну активність. Адже під час організації самостійної роботи реалізуються такі функції: пізнавальна, самоосвітня, прогностична, коригувальна, виховна. Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентами систематизованих знань із дисципліни. Самоосвітня функція забезпечує формування вмінь і навичок студентів, самостійне їхнє відновлювання та творче застосування. Прогностична функція зумовлює набуття студентами вміння передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання. Коригувальна функція зумовлює вміння вчасно коректувати свою діяльність. Виховна функція – формування емоційного складника особистості – почуття обов’язку, честі, гідності, відповідальності [4, с. 27].

Охарактеризовано, що дидактичні ігри являють собою інструмент вироблення складних колективних рішень. Можливість стиснути реальний час у межах ігрового експерименту дає змогу неодноразово програти одну професійну ситуацію й визначити наслідки кожного з реалізованих рішень. Результатом такого програвання є розвиток у студентів навичок інтуїтивного передбачення як ходу розвитку ситуації під впливом різних факторів, так і можливих наслідків від кожного обраного ними рішення. Отже, під час гри відбувається нагромадження досвіду поведінки в різних ситуаціях, здобувається нове знання, що має як теоретичну основу, так і практичну спрямованість. Незважаючи на загальні принципи побудови ділових навчальних ігор, порядок їхнього проведення різний, оскільки залежить від цілей і напряму діяльності учасників гри. Сутність ділової гри, її місце в навчальному процесі, цілі використання не можна з’ясувати,

розглядаючи її поза понятійними рамками педагогіки та психології, навчально-виховного процесу як єдиного цілого [1, с. 143].

Ділова гра – це «важка артилерія», використовувати її потрібно лише для досягнення таких цілей, які не можуть бути реалізовані більш простими, звичними та надійними способами.

Наведемо зразки ділових ігор під час вивчення дисципліни «Педагогіка вищої освіти», які спрямовані на розвиток інтересу до педагогічних знань; формування критичного та аналітичного мислення в студентів-магістрантів; формування в майбутніх учителів педагогічної культури.

Гра «Конкурс ситуацій».

Завдання: обіграти в ролях конфліктну ситуацію та оперативно знайти варіанти розв'язання запропонованих конфліктних ситуацій (за спеціальністю).

Гра «Пресконференція».

Завдання: підготувати проблемні запитання, зіграти роль «кореспондентів» наукових журналів або роль «відомого вченого», який дає «пресконференцію», присвячену новим відкриттям у науці.

Гра «Презентація нових технологій».

Завдання: репродуктивний рівень – ознайомитися з однією з нових технологій навчання; розробити й представити власну (авторську) методику (технологію).

Гра «Вибори директора» («Конкурс менеджерів»).

Завдання: зіграти роль робітників, які вибирають нового керівника або ознайомитись із сучасними методами управління загальноосвітніми закладами й скласти та представити аудиторії програму «майбутньої діяльності» [3, с. 122].

Наведемо приклад проведення дискусії ***«Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця»***.

План: 1. Назвати чинники, які характеризують студентство як окрему соціальну групу. 2. Назвати визначальні особливості розвитку особистості під час навчання у ЗВО. 3. Чому навчання у ЗВО є одним із головних чинників соціалізації особистості? 4. Яке значення має розвиток «Я-концепції» студента? 5. Які чинники становлення професійної спрямованості особистості студента, показники професійної зрілості Ви знаєте?

Дискусія була проведена у формі творчої гри-змагання. Для її проведення група об'єднувалася в 3–4 підгрупи. Студенти отримували час (до 10 хвилин) для виконання творчого завдання, вони радилися, готувалися й представляли власний проєкт за допомогою опорної схеми бачення «Я-концепції», захищали його.

Останнє питання ми рекомендували розкрити у формі інтелектуальної естафети: кожен учасник розкривав за бажанням якийсь один чинник становлення професійної спрямованості особистості або показник професійної зрілості та на вибір передавав естафету далі, іншому студенту.

Визначено, що перспективи підвищення якості підготовки фахівців пов'язано з впровадженням ***нових типів лекцій*** (проблемна лекція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, «лекція вдвох», лекція «пресконференція»), які презентували студенти-магістранти під час проведення самостійної роботи на заняттях. Майбутні фахівці ознайомлювалися з найважчою формою роботи, оскільки лектор завжди виступає одночасно в декількох ролях: оратора, який переконує аудиторію; вченого, який розглядає явища, факти, закономірності, надає поштовх науковому мисленню студентів, їхньої самостійності та творчості; педагога, який добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання; психолога, який відчуває аудиторію загалом і кожного студента зокрема та використовує психологічні знання для реалізації головних завдань навчання й виховання.

Було зазначено, що для підготовки лекції потрібно враховувати такі вимоги: лекційний матеріал повинен мати актуальний характер, спиратися на фактичний матеріал, який під час лекції повинен підлягати узагальненню та систематизації; відображати найважливіші аспекти проблеми; відповідати основним дидактичним принципам навчання, серед яких – принцип наочності, послідовності, науковості, зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості.

Під час лекції студенти використовували певні методичні прийоми: створення основ мотивації пізнавальної діяльності через презентацію проблемного поля лекції, зв'язку матеріалу з практичною та суспільною діяльністю студентів; включення механізму зворотного зв'язку лектора з аудиторією (експрес-опитування, діалог, проблемні питання по ходу лекції, написання студентами есе за результатами прослуховування). Це застосування методів активного слухання, зокрема акцентуації, виділення голосом, створення пауз перед повідомленням наукових положень, апелювання до уваги, надання випереджувальних завдань до наступного фрагмента лекційного матеріалу. Емоційність викладу, створення проблемних ситуацій, «мозковий штурм» – важливі аспекти для ефективного засвоєння програмового матеріалу.

Підбиття підсумків, визначення разом зі студентами основних важливих аспектів лекції – показник професіоналізму викладача.

Було доведено, що лекція в сучасних умовах навчання повинна стати більш гнучкою, диференційованою, багатофункціональною, орієнтуватися на запити студентів, новітні педагогічні технології.

Ми використовували різноманітні за змістом і формою ***педагогічні ситуації*** під час вивчення дисципліни «Педагогіка вищої освіти», які були розраховані на індивідуальне й колективне, усне й письмове виконання.

Вирішення таких ситуацій, розв’язання педагогічних завдань сприяли розвитку інтересу до педагогічної діяльності в студентів-магістрантів.

Педагогічні ситуації, які ми пропонували студентам, дали змогу виявити їхні педагогічні здібності на основі того, який вихід вони знайшли з низки описаних педагогічних випадків. Перед початком дослідження студенти отримували інструкцію:

«Перед вами – низка складних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення зі змістом кожної з них необхідно вибрати із запропонованих варіантів реагування на цю ситуацію той варіант, який із педагогічного погляду (на вашу думку) найбільш правильний. Якщо запропоновані варіанти відповідей вас не влаштовують, то можна назвати свій оригінальний варіант».

Ситуація 1. Ви почали заняття, всі студенти заспокоїлися. В аудиторії тихо, раптом хтось уголос засміявся. Коли ви, ще не встигнувши нічого сказати, запитливо й здивовано подивилися на студента, який засміявся, він, дивлячись вам просто у вічі, заявляє: «Мені завжди смішно дивитися на вас і завжди при цьому хочеться сміятися, коли ви проводите заняття».

Як ви на це відреагуєте?

Виберіть варіант словесної реакції:

1. «От тобі й на!»
2. «А що Вам здається смішним?»
3. «Ну, будь ласка, смійся!»
4. «Ви що хворий?»
5. «Люблю веселих людей»
6. «Я рада (-ий), що створюю Вам веселий настрій».
7.……

Ситуація 2. Після декількох занять студент заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, можете нас чогось навчити». Ваша реакція:

1. «Ваша справа – вчитися, а вчити – викладача».
2. «Таких, як ви, зрозуміло, я нічому не зможу навчити».
3. «Можливо, вам краще перейти в інший ЗВО або навчатися в іншого викладача».
4. «Ви просто не бажаєте вчитися».
5. «Мені цікаво знати, чому ви так думаєте?»
6. «Давайте поговоримо про це більш детально. У моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що викликає у вас такі думки» [3, с. 100].
7.……

Систему ***тестових завдань***, яку ми пропонували студентам, охоплювала широке коло проблемних питань: загальні засади педагогіки вищої освіти, теорії та методологічні концепції навчання й виховання в закладах вищої освіти.

Тести з контролю знань, нестандартні завдання сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, допомагали їм у здійсненні самоконтролю. Завдання ми змодельовували так, аби студенти змогли обрати як стандартні, так і креативні способи розв’язання педагогічних завдань. Тестовий блок містив такі завдання, розв’язання яких спрямовувало студентів до реалізації їх творчого потенціалу.

Тести могли використовуватися як для індивідуального письмового, так і для усного фронтального чи індивідуального опитування. У багатьох завданнях ми пропонували педагогічну ситуацію, яка вимагала застосування творчого підходу, нестандартного вирішення завдання. Система тестових завдань вирізнялася варіативним характером, що давало змогу під час проведення письмового контролю якості знань, умінь і навичок студентів здійснювати індивідуальний підхід і забезпечувати самостійність виконання завдань.

Це сприяло контролю та оцінюванню якості знань у студентів-магістрантів з урахуванням особливостей переходу до європейської системи освіти в межах Болонського процесу. Тестові завдання активізували пошукову діяльність студентів; розвивали творче мислення, уяву в майбутніх педагогів.

У науковій роботі ми презентували систему завдань для самостійної, індивідуальної навчально-дослідної роботи студентів-магістрантів, яка сприяла активізації їхнього творчого потенціалу.

Було використано ***термінологічний словник курсу***, який розрахований на включення студентів у самостійну пошукову роботу, завдяки складанню педагогічних кросвордів, тестів, концептуальних карт з дисципліни.

Висновки. Отже, високоефективною самостійною роботою студентів можна вважати таку, котра досягла таких результатів: проявляється самостійне, творче мислення, вміння користуватися понятійним апаратом, синтезувати знання з низки тем, вільно справлятися з практичними завданнями; студенти повністю засвоюють програмовий матеріал; уміють застосовувати основні положення, принципи теорії під час аналізу сучасної дійсності; студенти глибоко вивчили першоджерело; оволоділи навичками самостійної роботи (уміють здійснювати пошук необхідної літератури, вести записи).

Визначено, що система індивідуальних навчально-дослідних завдань спрямована на розвиток інтересу до педагогічних знань; формування критичного та аналітичного мислення в студентів-магістрантів; формування в майбутніх учителів педагогічної культури.

Науково-дослідна робота студентів-магістрантів педагогічних спеціальностей спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців здібностей до пошукової, дослідницької діяльності; до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання й виховання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні конкретних змістовно-дидактичних підходів, що базуються на організації самостійної роботи студентів і запровадженні їх у навчально-виховний процес закладів вищої освіти в контексті реформування вітчизняної освітньої системи.

Використана література:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
2. Галузинський В. М., Евтух М. Б. Основи педагогіки й психології вищої школи в Україні. Київ, 1995. 168 с.
3. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 303 с.
4. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов вузов. Москва : Изд. центр «Академия», 2008. 256 с.
5. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академ. видавн., 2012. 224 с.

References:

1. Vitvytska S. S. (2005) *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* : navch. posibnyk. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury. 396 s. [in Ukrainian].
2. Haluzynskyi V. M., Evtukh M. B. (1995) *Osnovy pedahohiky y psykholohii vyshchoi shkoly v Ukraini.* Kyiv. 168 s. [in Ukrainian].
3. Kurliand Z. N., Khmeliuk R. I. ta in. (2005) *Pedahohika vyshchoi shkoly* : navch. posibnyk. Kyiv : Znannia. 303 s. [in Ukrainian].
4. Khutorskoi A. V. (2008) *Pedahohycheskaia ynnovatyka*: uchebnoe posobye dlia studentov vuzov. Moskva : Yzd. tsentr «Akademyia». 256 s. [in Russian].
5. Chepil M. M. (2012) *Pedahohichni tekhnolohii* : navch. posibnyk. Kyiv : Akadem.vydavn. 224 s. [in Ukrainian].

Nozdrova O. P. Organization of the individual work of postgraduate students for the research activity in the process of learning pedagogical disciplines

The article describes the independent work of undergraduate students, the fulfillment of individual educational and research tasks related to the problems of the general foundations of higher education pedagogy, the basics of the theory of teaching and education of student's youth at the present stage of development of the educational paradigm.

The proposed tasks for practical training, independent work of students, the performance of individual educational and research tasks should orient future specialists in the structure of discipline «Pedagogy of Higher Education» as a subject, and focus their attention on the most important topics of this course.

It has been determined that the system of individual educational research tasks is aimed at developing interest in pedagogical knowledge; formation of critical and analytical thinking in undergraduate students; formation of pedagogical culture in future teachers.

The article point out that the research work of students develops individual and creative qualities of future specialists: creativity of thinking, intuition, creative imagination, divergence of thinking, originality of thinking, associative thinking, intellectual activity.

It has been emphasized that conducting business interactive games develops students' creative abilities, creativity, intellectual activity.

Didactic games are a tool for making complex collective decisions. The ability to squeeze real time through a game experiment allows you to reproduce repeatedly one professional situation and determine the consequences of each of the solutions implemented.

It has been determined that the prospects for improving the quality of training of specialists are related to the introduction of new types of lectures (problem lecture, provocation lecture, lecture-visualization, «lecture of two», lecture of a press conference), which are presented by undergraduate students during independent work.

The article presents an algorithm for organizing students' independent work based on the reproductive and creative-search levels. This requires that undergraduate students have knowledge of the basic laws, regularities, principles, and the ability to apply them to basic tasks. At the same time, such work involves independent solving of individual tasks, development of tests, crossword puzzles, concept maps, independent search and analysis of scientific and pedagogical literature.

The article outlines that undergraduate students must possess the technology of scientific research, which involves creating a systematic approach to its organization. Using problematic situations, tasks for analyzing material, creating conceptual maps, crossword puzzles, tests on specific topics of study, preparing abstracts, essays, role-playing and business games on key topics of the course, conducting fragments of different types of lectures, Master degree students are in creative search. It includes the following steps: problem search; focus, delving into the problem; collecting information; incubation, analysis, comprehension, systematization of the material; awareness or insight – the emergence of an idea; verification and application through logical thinking or experiment.

Particular attention in the research has been given to the issues of improving the educational process in higher education institutions on the basis of the performance of creative independent, individual educational and research tasks. It promotes the creative thinking of undergraduate students, the ability to use the conceptual apparatus, to synthesize knowledge from a wide range of topics, the optimal solution to problematic issues.

Key words: *methodical system, scientific and research activity, system of individual educational research tasks, undergraduate students, discipline «Pedagogy of Higher Education», intensive cognitive activity of future teachers, personal and professional growth, self-improvement.*

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051]6379.8
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.41

Огієнко Д. П.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТВОРЧИХ МАЙСТЕР-КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Розкриваються особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення творчих майстер-класів із трудового навчання під час організації дозвіллєвої діяльності молодших школярів. Акцентується увага на тому, що творчі майстер-класи є однією з ефективних форм організації дозвіллєвої діяльності підростаючого покоління, що створюють можливість для вияву й розвитку творчого потенціалу людини, залучення до кращих досягнень світової культури. У теоретичних розробках вітчизняних педагогів майстер-клас розглядається як метод навчання та конкретне заняття із вдосконалення практичної майстерності, що проводиться фахівцем у певній галузі творчої діяльності. Зазначається, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення творчих майстер-класів здійснюється у процесі вивчення таких дисциплін: «Методика навчання технологічної освітньої галузі» та «Методика організації дозвіллєвої діяльності дітей». Основними організаційними формами навчання, у процесі яких здійснюється підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення майстер-класів, є лекції, практичні заняття, самостійна аудиторна та позааудиторна робота, навчальна та виробнича практики. Ефективність творчого майстер-класу у процесі дитячого дозвілля визначається наявністю оптимальних умов для його проведення та професійною майстерністю організатора дозвіллєвої діяльності. Педагогічний потенціал майстер-класу як форми дозвіллєвої діяльності полягає в тому, що він забезпечує раціональне та ефективне проведення дозвілля та створює умови для самопізнання, самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення особистості. Творчі майстер-класи створюють для учнів можливість знайти для себе заняття для душі – хобі, що часто перетворюється на головний життєвий інтерес людини.

Ключові слова: *майстер-клас, творчість, вільний час, дозвілля, дозвіллєва діяльність, професійна підготовка, самоосвіта, дозвіллєва культура.*

У зв'язку з трансформаційними змінами, що відбуваються в українському суспільстві у XXI столітті та негативними явищами, пов'язаними з цим процесом (наркоманія, алкоголізм, комп'ютерна залежність, прояви асоціальної поведінки тощо), все більшої актуальності серед фахівців різних наукових напрямів – педагогів, психологів, соціологів – набувають питання організації людиною свого вільного часу, її вміння раціонально й ефективно проводити своє дозвілля. Це стосується всіх вікових верств населення і, особливо, учнівської молоді, зокрема дітей молодшого шкільного віку, в якому формується фундамент становлення особистості, а отже, й визначається система ціннісних орієнтацій, поглядів і переконань, якими особистість буде керуватися на подальших етапах життєвого шляху.

Особлива цінність змістовно та цікаво організованого дозвілля полягає в тому, що воно може допомогти реалізувати все найкраще, що потенційно закладене в дитині. Завдяки різноманітним формам дозвіллєвої діяльності можна підтримувати емоційне здоров'я, переборювати власні недоліки, формувати волю й характер. Дозвілля сприяє фізичному, духовному, соціальному та інтелектуальному розвитку особистості, реабілітації дітей. В години дозвілля особистість набуває ціннісних орієнтацій, знань, досвіду, залучається до системи нормативно-регулятивних установок, що склалися в суспільстві [1].

Саме тому вітчизняна педагогіка дозвілля як складова частина загальної педагогіки займається пошуком сучасних підходів до вирішення дозвіллєвих проблем і створенням ефективних технологій у сфері дитячого дозвілля. Зміни, що відбуваються в культурно-дозвільному середовищі, інновації, які нестримно входять у наше життя, отримання доступу до всесвітньої мережі Інтернет вимагають впровадження в практику нових форм організації дозвілля дітей та молоді, таких як квест, флешмоб і буккроссинг, воркшоп та інші.

Проблема дозвілля школярів не є новою й досліджувалася різними вченими. Наприклад, Н. Бабенко, О. Дубасенюк, А. Воловик, В. Воловик обґрунтували теоретичні основи, методику організації дозвіллєвої діяльності. Структуру, функції та принципи дозвіллєвої діяльності розкрито в дослідженнях В. Бочелюка, В. Петрушева, В. Піменова. Проблему організації роботи у сфері дозвілля досліджували Є. Акнаєв, Ю. Бабанський, М. Бушканець, Г. Волощенко, Т. Ковальчук, Т. Мельничук. Питання формування готовності майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої діяльності учнів досліджували І. Бойчев, Ю. Бардашевська, О. Гончарук, Т. Яцула.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення творчих майстер-класів у процесі організації дозвіллєвої діяльності дітей.

Однією з ефективних форм організації дозвіллєвої діяльності є творчі майстер-класи, що створюють можливість для вияву й розвитку творчого потенціалу людини, залучення до кращих досягнень світової культури. В останнє десятиріччя така форма організації дозвіллєвої діяльності стає все більш поширеною, оскільки вона відповідає провідному принципу дозвіллєвої діяльності – принципу інтересу, що означає

врахування інтересів особистості та сприяє не лише їх задоволенню, а й пробудженню нових потреб, формує нові духовні цінності [2, с. 39].

У психолого-педагогічній літературі є різні визначення майстер-класу як однієї із провідних форм організації змістовного дозвілля. Наприклад, М. Поташник зазначає, що майстер-клас – це яскраво виражена форма учнівства саме в майстра, тобто передача майстром учням досвіду, майстерності, мистецтва в точному змісті, найчастіше шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи. На думку О. Чернеги, майстер-клас – організаційно-практична форма роботи з професійним досвідом, що вимагає «шліфування» й удосконалення готовності до її використання «передавальною» стороною і стороною, активно «сприймаючою» цей професійний досвід; це унікальна форма «нарощування» професіоналізму. «Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, – зазначає С. Кашлев, – яка заснована на «практичних» діях показу й демонстрації творчого рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання [3, с. 21].

Майстер-клас – це метод навчання та конкретне заняття з удосконалення практичної майстерності, що проводиться фахівцем у певній галузі творчої діяльності. Творчі майстер-класи мають на меті розвинути предметно-практичні та духовно-психологічні цінності особистості, створюють для людей можливість знайти для себе заняття для душі – хобі, що часто перетворюється на головний життєвий інтерес людини. Канадський учений Г. Сельє наголошує на тому, що кожна людина, крім навчання, роботи, повинна чимось захоплюватись, мати улюблене заняття, яке підніматиме настрій, приноситиме задоволення та користь. Таке захоплення є найкращим відпочинком, засобом самовираження та розвитку творчого потенціалу людини [2, с. 150].

Певний позитивний досвід організації творчих майстер-класів накопичений у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, зокрема на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв, студенти якого беруть активну участь у проведенні майстер-класів для дітей і молоді. Підготовка майбутніх учителів до цього виду діяльності здійснюється у процесі вивчення дисциплін «Методика навчання технологічної освітньої галузі» та «Методика організації дозвіллєвої діяльності дітей». Основними організаційними формами навчання, у процесі яких здійснюється підготовка майбутніх учителів до організації та проведення майстер-класів, є лекції, практичні заняття, самостійна аудиторна та позааудиторна робота, навчальна та виробнича практики.

У процесі вивчення дисципліни «Методика навчання технологічної освітньої галузі» майбутні вчителі початкових класів засвоюють теоретичні відомості про види декоративно-ужиткового мистецтва та ручні техніки обробки матеріалів; е них формуються вміння підбирати матеріали, інструменти; визначати способи трудових дій для виготовлення конкретного виробу; грамотно виконувати основні технологічні операції; дотримуватися безпечних і раціональних прийомів роботи з інструментами та матеріалами; конструювати вироби з матеріалів у різних техніках.

Під час вивчення дисципліни «Методика організації дозвіллєвої діяльності дітей» студенти засвоюють теоретичні відомості про сутність та ознаки культурно-дозвіллєвого середовища, сучасні культурно-дозвіллєві центри та об'єднання (всеукраїнські, регіональні, громадські тощо); ознайомляться з принципами, методами та формами організації дозвіллєвої діяльності дітей. Зокрема, під час лекції «Творчі майстер-класи як одна з форм організації дозвілля дітей» у студентів формується система знань про сутність, значення та основні завдання майстер-класів. Зокрема, під час лекції увага студентів звертається на те, що основними завданнями майстер-класу є передача майстром свого досвіду шляхом прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів; надання допомоги учасникам майстер-класу у разі виникнення проблем; обговорення досягнутих результатів і спрямування учасників майстер-класу на саморозвиток, самоосвіту та самовдосконалення отриманих знань і вмінь.

Під час лекції, присвяченій майстер-класам, майбутні вчителі початкової школи не тільки отримують послідовні й логічно завершені теоретичні відомості про сутність майстер-класів, а й ознайомлюються з методикою їх організації та проведення. У процесі основної частини лекції увага студентів звертається на етапи проведення майстер-класу:

1. Підготовчо-організаційний етап: після привітання, знайомства з учасниками майстер-класу та вступного слова майстра (коротка розповідь про свою улюблену справу) відбувається постановка цілей і завдань;

2. Основна частина: передбачає послідовну реалізацію поставлених завдань: знайомство з технікою виконання виробу, показ майстром своїх прийомів («родзинок») із коментарями. Після цього учасники майстер-класу виконують завдання відповідно до зазначених цілей. Під час роботи майстер проводить загальні та індивідуальні інструктажі, надаючи допомогу тим, хто її потребує.

3. Підсумковий етап: презентація та обговорення виконаних робіт учасниками майстер класу, прикінцеве слово майстра.

Також під час лекції увага студентів звертається на вимоги, які ставляться до майстра: представлення власної техніки роботи (комплекс різноманітних прийомів, які притаманні саме йому); дії та пояснення майстра повинні бути послідовні, зрозумілі та взаємопов'язані між собою, що забезпечить ефективне вирішення поставлених завдань. У процесі лекції викладач звертає увагу майбутніх учителів на переваги майстер-класу як групової форми роботи: учасники мають можливість взаємодіяти, допомагати один одному, ставити питання, отримувати своєчасну допомогу від майстра, брати участь в обговоренні результатів.

Отримані у процесі лекції теоретичні відомості поглиблюються на практичних заняттях безпосередньо під час майстер-класів на різноманітну тематику. До проведення майстер-класів залучаються студенти старших курсів, які тривалий час професійно займаються певним видом рукоділля, а на практичних заняттях мають можливість передати свій досвід іншим. Наприклад, під час практичного заняття з «Методики організації дозвіллєвої діяльності дітей» студентка Н. Д’якова проводила майстер-клас на тему «Лялька-мотанка». Напередодні майстер-класу майбутні вчителі початкових класів отримали завдання самостійно ознайомитися з історією виникнення української народної ляльки, її видами. Для цього вони об’єднувалися в групи і виконували інформаційні проєкти на теми: «Ляльки-обрядові», «Ляльки-обереги», «Ляльки-іграшки». Результати своєї роботи студенти представляли у формі звіту на практичному занятті, супроводжуючи свої розповіді презентаціями. Отже, майбутні вчителі початкових класів у процесі позааудиторної самостійної роботи ознайомлюються з різними видами української народної ляльки.

На наступному етапі, під час проведення майстер-класу «Лялька-мотанка», майбутні вчителі в процесі практичної роботи ознайомляться з традиціями щодо виготовлення української народної ляльки. Для проведення майстер-класу були створені належні умови: студенти працювали за столами, маючи всі необхідні для роботи матеріали та інструменти. Студентка, яка проводила майстер-клас, постійно звертала увагу на те, що всі етапи роботи потрібно виконувати охайно, уважно, щоб лялька вийшла акуратною і привабливою. Якщо на початку заняття частина студентів не була впевнена в тому, що зможуть виконати роботу гарно, то в кінці майстер-класу всі отримали велику естетичну насолоду, були задоволені результатами своєї праці. Досвід такої діяльності показує, що іграшки, виконані власноруч, над якими студенти трудилися самостійно, вкладаючи фантазію і любов, стають особливо дорогими для них і додають упевненості у власних силах.

Популяризувати українську народну ляльку майбутні вчителі мали змогу в процесі проведення майстер-класу для студентів і викладачів університету в межах «Тижня мистецтв», організованого кафедрою мистецьких дисциплін.

Студентка О. Костюк щороку проводить для студентів майстер-клас на тему «Плетіння з паперових трубочок», під час якого розповідає про своє захоплення, демонструє власні вироби та практично навчає виготовленню найпростіших виробів у техніці плетіння. Студентка Г. Шпеко неодноразово проводила майстер-клас із «Бісероплетіння» для студентів, створюючи разом із ними букети квітів, які демонструвалися на виставках.

Окрім того, на практичних заняттях із курсу «Методика організації дозвіллєвої діяльності дітей» майбутні вчителі початкових класів мали змогу спробувати себе в ролі «майстра», що дуже важливо для їхнього професійного становлення. Наприклад, під час практичних занять студенти проводили майстер-класи з виготовлення традиційних новорічно-різдвяних оберегів (дідухів, янголят, дзвіночків), різдвяних зірок, витинанок і листівок. За такої нетрадиційної форми навчання більшість студентів виявляє пізнавальну і творчу активність, у них виникає бажання підготувати незвичайний цікавий майстер-клас, продемонструвати себе як особистість, здивувати своїх товаришів. Користь від таких занять очевидна: окрім того, що студенти беруть безпосередню участь у майстер-класі, вони мають можливість разом із викладачем обговорити та проаналізувати переваги й недоліки проведеного майстер-класу.

Ще однією формою навчання є відвідування студентами творчих майстер-класів досвідчених майстрів як у межах практичних занять, так і в позааудиторний час. Зокрема, один із майстер-класів провела завідувачка кафедри філософії та культурології, докторка філософських наук, професорка М. Столяр, яка розповіла майбутнім учителям про своє захоплення – конструювання іграшкових будинків. Під час перегляду презентації студенти мали можливість побачити зразки будиночків, створених майстром. Друга частина практичного заняття була присвячена проведенню майстер-класу, під час якого студенти навчились виготовляти іграшкові меблі з різного матеріалу.

У позааудиторний час студенти факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв відвідували майстер-класи, які проводилися в читальному залі бібліотеки Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка майстринями О. Дідович («Виготовлення ляльки-мотанки»), М. Комаровою («Великоднє декоративне яйце»), Л Розстальною («Текстильна лялька»). У пізнавальному плані така форма роботи не тільки готує студентів до самостійного проведення майстер-класів, а й розширює та поглиблює знання про народні звичаї, традиції, обряди; знайомить з оригінальними техніками виготовлення виробів; дає можливість знайти заняття за інтересами та задовольнити потребу у творчій самореалізації.

Удосконалити практичні навички, отримані в процесі аудиторної роботи, майбутні вчителі початкової школи мали можливість під час проходження виробничої практики в групах продовженого дня в закладах загальної середньої освіти міста Чернігова. Наприклад, організовуючи дозвіллєву діяльність дітей, майбутні вчителі початкових класів проводили новорічно-різдвяні майстер-класи. З метою зацікавлення учнів студенти напередодні проведення заходу давали їм цікаві завдання. Наприклад, дізнатися, коли з’явилася традиція вручати подарунки на Новий рік, який вигляд мали перші вітальні листівки, з чого їх виготовляли? Поділитися з класом зібраною інформацією учні мали можливість під час вступної частини майстер-класу «Новорічні листівки своїми руками».

Цікаві і різноманітні за тематикою майстер-класи студенти щорічно проводять під час проходження навчально-педагогічної практики в дитячих пришкільних таборах міста Чернігова та Чернігівської області,

в закладах дитячого дозвілля (оздоровлення та відпочинку): «Дивовижний світ оригамі», «Торцювання з паперу», «Країна бісероплетіння», «Паперові витинанки», «Етнолялька» та інші. Наприклад, студентка Я. Трач у дитячому таборі «Дружба» (м. Сновськ) проводила для дітей майстер-класи на тему «Казковий квілінг», під час якого діти об'єдналися в групи і створили спільну роботу в техніці квілінг, яка потім була представлена на виставці. Дуже цінним у педагогічному плані було те, що результати творчої діяльності мали змогу побачити не тільки діти і вихователі табору, але й батьки. Також студенти мали можливість разом із дітьми відвідати майстер-класи, які щорічно проводяться в Чернігівській центральній міській бібліотеці імені М. Коцюбинського та в Чернігівському обласному центрі науково-технічної творчості учнівської молоді. Майбутні вчителі початкової школи не лише спостерігали за роботою дітей, а й активно допомагали майстриням проводити майстер-класи: «Янгол із тканини», «Метелики з паперу», «Аплікація з тканини», «Ведмедик із фетру» та інші.

Необхідно зазначити, що майбутні вчителі початкових класів факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв проводили майстер-класи в межах профорієнтаційної роботи в торговельно-розважальному центрі «Голівуд» міста Чернігова. Традицією стало проведення студентами майстер-класів на щорічному екологічному фестивалі «Життя в стилі ЕКО», який організовує Чернігівська обласна державна адміністрація до «Всесвітнього дня охорони навколишнього середовища» (регіональний ландшафтний парк «Ялівщина»). Майбутні вчителі початкових класів проводили майстер-класи і в межах заходів, присвячених відкриттю туристичного сезону, «Дня міста».

Висновки. Отже, творчі майстер-класи є однією з провідних форм організації дозвіллєвої діяльності підростаючого покоління. У теоретичних розробках вітчизняних педагогів майстер-клас розглядається як метод навчання та конкретне заняття із вдосконалення практичної майстерності, що проводиться фахівцем у певній галузі творчої діяльності. Творчі майстер-класи мають на меті розвинути предметно-практичні та духовно-психологічні цінності особистості. У Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, зокрема на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв, підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації майстер-класів здійснюється під час традиційних форм організації навчального процесу у вищій школі: лекцій, практичних занять, самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Використана література:

1. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля : підручник. Харків : ХДАК, 1999. 332 с.
2. Петрова І. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник. Київ : Кондор, 2016. 408 с.
3. Русских Г. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности. *Методист*. 2002. № 1. С. 38–40.

References:

1. Volovyk A. & Volovyk, V. (1999). Pedahohika dozvillia : pidrucnyk [Pedagogy leisure: book]. Kharkiv : KhDAK. 332 s. [in Ukrainian].
2. Petrova I. (2005). Dozvillia v zarubizhnykh krainakh : navchalnyi posibnyk [Leisure in foreign countries : textbook]. Kyiv : Kondor. 408 s. [in Ukrainian].
3. Russkikh G. (2002). Master-klass – tekhnologiia podgotovki uchitelia k tvorcheskoii profesionalnoii deiatelnosti. Metodist [Master-class – technology of teacher's preparation for creative professional activity]. 2002. No. 1. P. 38–40. [in Russian].

Ohiienko D. P. Features of the training of future teachers of primary school for giving the creative master classes in the process of organization of leisure activities of pupils

The article reveals the peculiarities of the training of future primary school teachers to conduct workshops on labor training during the organization of children's leisure activities. It is noted that the master class is one of the leading forms of organizing leisure activities of the younger generation. In the theoretical developments of native teachers, the master class is considered as a method of training and a specific lesson on the improvement of practical skills, conducted by a specialist in a certain field of creative activity. The creative master classes are aimed at developing the subject-practical, spiritual and psychological values of the individual. Preparation for this kind of activity is carried out at the National University «Chernihiv Collegium» named after T. G. Shevchenko, in particular on the faculty of preschool, elementary education and arts training in the process of studying the discipline «Methodology of teaching technology education» and «Methodology of organization of leisure activity of children» during traditional forms of organization of educational process in higher education: lectures, practical classes, independent auditor and non-auditing work of students.

The emphasis is placed on the fact that the master class is one of the leading forms of organizing leisure activities of the younger generation. The effectiveness of the master class in the process of children's leisure – is determined by the availability of optimal conditions for its conduct and professional skills organizer leisure activities. The pedagogical potential of the master class as a form of leisure activity is that it provides rational and effective leisure activities and creates conditions for self-knowledge, self-realization, self-development and self-perfection of the individual.

Key words: *master class, creativity, free time, leisure, leisure activities, professional training, self-education, leisure culture.*

УДК 304(930)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.42

Пилипенко В. В.

ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ УКРАЇНСЬКИХ ГІМНАЗИСТІВ У 30–50-Х РОКАХ XIX СТОЛІТТЯ

Подано результати наукового аналізу академічного повсякдення українських гімназистів середини XIX століття. Представлено основні фактори та протиріччя побутового життя учнів. Автором досліджено особливості проживання, дозвілля та стану здоров’я української молоді в роки їхнього навчання в гімназіях.

Окреслено негативні фактори академічного повсякдення першої половини XIX століття. Зокрема, виявлено, що гімназисти часто відчували різкий дискомфорт, пов’язаний із складними умовами розселення, консервативними підходами до організації навчального процесу, широким застосуванням фізичного та морального тиску на особистість. Доведено, що це слугувало ключовою причиною проявів девіантної поведінки, яка придушувалася через фізичні покарання і становила загальний негатив гімназичного повсякдення, що можна окреслити формулою замкненого кола: «фізичне покарання – скарга – фізичне покарання». Автором наголошується, що таке побутування призводило до погіршення загального стану здоров’я вихованців І спричиняло розвиток хронічних хвороб.

Під час дослідження також представлено широкому колу читачів і позитивні моменти академічного повсякдення українських гімназистів середини XIX століття. Описано, що спілкування між однолітками сприяло формуванню колективістських настроїв майбутньої інтелігенції та відкривало можливості для самонавчання і розширення світогляду гімназистів. Підкреслюється загальна позитивна атмосфера учнівського середовища і розуміння значною частиною підлітків необхідності гімназійного навчання як доброго старту для освітнього та професійного розвитку особистості.

Автор, підсумовуючи, наголошує, що саме це академічне середовище сформувало плеяду вітчизняних громадських діячів, які розгорнули широку освітню діяльність на українських землях другої половини XIX століття та стояли біля витоків формування нової вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: *виховання, відпочинок, гімназія, гімназист, навчання, повсякденне життя, покарання, стан здоров’я.*

Сучасна українська історико-педагогічна наука розвивається бурхливими темпами: розширюється джерельна база досліджень, проводиться фактичне поглиблення наукових розвідок, формуються наукові школи. Розширюючи міждисциплінарний зв’язок, відбувається постійний обмін новітніми методами роботи, запозичуються самобутні напрями вивчення проблем, проводяться інтегровані дослідження. Сучасні реалії вимагають інтенсифікації впровадження актуальних історичних методів у розвиток історико-педагогічної науки. Одним із таких є дослідження повсякденного життя простих людей окремої епохи, що мали власні побутові проблеми, жили, навчалися, працювали, формували традиції, творили історію. З огляду на вищезазначене важливо звертатися до вивчення освітнього повсякдення як самобутнього напряму досліджень у історії педагогіки.

Тривалий час історія повсякдення піддавалася різкій критиці з боку прихильників традиційних наукових методів [7]. Одними з перших, хто почав пропагувати цей напрям дослідження, були представники французької школи анналів: М. Блок, Ф. Бродель, Л. Февр та інші. В українських наукових колах історія повсякдення почала своє становлення тільки із здобуттям незалежності, а в історії педагогіки – лише на початку XXI століття.

Слід констатувати, що цей напрям досліджень лише формується у вітчизняному науковому середовищі. Але окремі питання цієї галузі вже отримали достатнє висвітлення. Зокрема, освітньому повсякденню присвячені роботи С. Жукова, І. Коляди, Л. Посохової, С. Серякова та інших. Вітчизняні дослідники приділяли значну увагу проблемам академічного повсякдення XVII – XVIII століть, що пов’язані з життям вихованців єзуїтських і православних колегіумів або питанням побуту земських шкіл другої половини XIX століття.

Натомість залишається ще значний простір для проведення історико-педагогічних досліджень цього напряму. Серед них важливе місце посідає повсякденне життя гімназистів XIX століття. Саме в цих навчальних закладах формувалася вітчизняна еліта цієї епохи. Закінчення гімназії давало можливість обіймати чиновницькі посади чи продовжувати навчання в університетах.

Мета статті – проаналізувати умови навчання, побут, традиції, стан здоров’я гімназистів як важливий складник підготовки вітчизняних громадських діячів XIX століття.

Оскільки умови гімназичного повсякдення змінювалися протягом XIX століття, було вирішено взяти обмежений хронологічний проміжок 30–50 років. Нижня межа пов’язана з тим, що з 30 років розпочався період глибокого реформування гімназій із метою покращення якості підготовки учнів до здобуття вищої освіти. Верхня межа – кінець 50 років – пов’язана з посиленням імперського гніту проти української інтелігенції. Саме в ці роки отримали освіту провідні діячі українського відродження другої половини XIX століття, такі як О. Кониський, Д. Пильчиков, М. Драгоманов та інші.

Висвітлення повсякденного життя гімназистів слід розпочати з конкретизації суспільних і вікових чинників цього питання. Зокрема, «Академічний тлумачний словник української мови» дає таке визначення: «Гімназист – це учень гімназії» [3]. Продовжуючи аналіз цього терміна, слід співвіднести його з дослі-

джуваною епохою. У XIX столітті термін навчання у гімназіях декілька разів змінювався. Після освітньої реформи 1828 року він збільшився і замість колишніх чотирьох років становив сім [1]. До того ж вводилося підготовче навчання терміном один рік. Загалом, повний гімназійний курс досліджуваної епохи продовжувався вісім років. Оскільки точний вік набору гімназистів не був регламентованим, то можна констатувати приблизні вікові межі навчання в гімназії. Переважна більшість учнів навчалася там з одинадцяти-дванадцяти років. Отже, під гімназистами у 30–50 роки XIX століття слід розуміти хлопців віком від одинадцяти до двадцяти п'яти років, які перебували на дійсному навчанні в гімназії.

Визначивши вікові особливості досліджуваної категорії, для більш повної характеристики їхнього життя слід звернути увагу на соціальне походження учнів. У Російській імперії середини XIX століття соціальний статус людини часто відігравав ключову роль у її кар'єрному становленні. Більшість сфер суспільного життя мали становий характер. Освіта також потерпала від цього фактора, адже для отримання можливості навчання в гімназії необхідно було повністю позбутися кріпосного статусу через отримання «вільної» [13, с. 16]. Але ця процедура була цілком можливою, тому серед гімназистів середини XIX століття зустрічаємо колишніх кріпаків.

Слід наголосити на тому, що соціальне походження значно впливало на характер стосунків у навчальному закладі. Адже початкове навчання вихідців із заможних і дворянських родин часто здійснювалося із залученням найкращих приватних педагогів, тоді як незаможні учні переважно були випускниками повітових училищ. Тому часто заможні батьки намагалися підібрати своїм дітям гімназії із «достойним» учнівським оточенням [12, с. 132]. Це призводило до того, що учні вимушені були для здобуття середньої освіти відправлятися до сусідніх губерній, тоді як поряд були достойні навчальні заклади.

З метою обмеження різностанового спілкування батьки відмовлялися від загальних умов поселення учнів при гімназіях і знімали окремі квартири. На час гімназичного навчання з дітьми відправлялися на такі місця проживання близькі родичі: матері, бабусі тощо [12, с. 130]. Такі явища лише погіршували становище учнів, які почувалися відірваними від навчального колективу.

Із збільшенням кількості гімназистів виникла проблема їх розселення. Приміщення гімназій не могли вмістити всіх охочих. У Полтавській гімназії вирішення цієї проблеми часто покладалося на батьків, яких зобов'язували разом із основними документами для вступу до навчального закладу подавати ще й пояснення про те, «де відповідний учень матиме житло чи квартиру» [2, с. 163]. Це практично означало, що гімназисти повинні мати гарантоване житло ще до вступу в навчальний заклад. Значна їхня частина розселялися на так звані «загальні квартири», які наймали у приватних осіб безпосередньо для їх проживання.

Сукупність таких квартир утворювала систему учнівських гуртожитків, які перебували в повному відданні гімназії. Умови проживання у них характеризувалися низкою незручностей. Зокрема, приміщення часто були надто тісними, що провокувало незадоволення з боку гімназистів [12, с. 130]. Вирішення цих проблем залежало від управлінців навчальних закладів. Директор Немирівської гімназії Є. Зимовський за сприяння попечителів Потоцьких значно покращив умови проживання гімназистів на «загальних квартирах». З їхньої ініціативи було проведено капітальний ремонт приміщень і значне перепланування. Відтоді приміщення були розділені: в одних учні проводили вільний час удень, а в інших – відпочивали вночі. Повністю були оновлені меблі в класі, забезпечувалася регулярна заміна білизни [12, с. 130]. Ці зміни привели до значного покращення якості життя вихованців і підвищення довіри до навчального закладу.

Але не всі гімназії мали можливість так вирішити проблему учнівського проживання, тому поширеною була практика розселення в приватних квартирах. Заохочувалося проживання гімназистів у домівках місцевих педагогів. Але вплив такого проживання дуже різнився залежно від учителя. В окремих випадках в учнівському побуті панувала строга дисципліна без будь-яких дозволів на розваги, в інших – атмосфера загального розвитку та гармонії.

Господарі приватних квартир регулярно брали участь у педагогічних радах, де звітувалися про дисципліну та вихованість гімназистів. Обговорювали найважливіші проблеми виховання молоді та можливості покращення самонавчання учнів у позаурочний час [12, с. 143]. Отже, незалежно від місця проживання побут учнів постійно контролювався адміністрацією закладу. В окремих гімназіях призначалися чергові вчителі, що вечорами робили обхід квартир з оглядом умов проживання учнів.

Надмірний контроль негативно впливав на учнівське середовище. Досить поширеними були явища проявів непокори та грубості. Зокрема, в Кам'янець-Подільській гімназії під час вечірнього огляду інспектор А. Гейслер не виявив на місці одного з учнів. Коли останній повернувся, інспектор «жорстоко та безсердечно» покарав гімназиста, що спровокувало останнього до «завдання образ діями» [10, с. 99]. Під такими розмитими термінами приховувалася бійка між вихованцем і черговим, що слугувала доказом складного морального стану гімназистів і посадових зловживань наглядачів.

Складні умови розселення не завжди приводили до агресивних дій із боку гімназистів. Частина учнів спокійно переживала таку соціальну мобільність як невіддільний компонент майбутнього життя в середовищі напівмандрівної інтелігенції. Але були випадки втеч із місць проживання. Наприклад, у Кам'янець-Подільській гімназії досліджуваного часу цей прояв девіантної поведінки вважався досить поширеним. Наочним був приклад одного з учнів, який, щойно розпочавши навчання у першому класі гімназії, втік із міста додому. Адміністрація відразу вжила заходів і виключила вихованця. На прохання батьків і з дозволу

попечителя навчального округу його поновили. Втечі кілька разів повторювалися, батьки примусово привозили гімназиста до навчального закладу, погоджувалися на застосування фізичних покарань до учня, але жодного результату це не дало. Зрештою, після одної з таких утеч учень більше не повернувся та був виключений із навчального закладу [10, с. 76]. Основною причиною таких проявів поведінки було побутове небажання учнів навчатися, яке вдома та в гімназії стимулювалося виключно примусом.

Такий психологічний стан гімназистів вимагав зміни виховних принципів закладу. Надмірна жорсткість у покараннях призводила до нових проявів девіантної поведінки. У вищезгадуваній Кам’янець-Подільській гімназії втечі були характерними не тільки для учнів молодших класів, які не могли звикнути до нових умов життя та навчання, а й для старшокласників. Причинами втечі могли бути побутові страхи та авантюри. Наприклад, лише 1848 року чотири гімназисти тікали «в пошуках щастя» за кордон [10, с. 87]. Їхня доля лишилася невідомою. Цього ж року один із вихованців утік із гімназії через погрози батьків, які помітили його за палінням лакейської люльки [10, с. 87]. Гімназиста схопили представники поліції неподалік Проскурова. Підозру викликало те, що підліток був озброєний двома пістолетами та мисливським кинджалом. Зрештою, його було примусово повернуто до Кам’янця-Подільського та поновлено в гімназії [10, с. 87].

Інші прояви девіантної поведінки мали здебільшого дрібний характер. Бували випадки крадіжок книг із гімназійних бібліотек (часом великими партіями до двадцяти екземплярів) [10, с. 86]. Але ці явища мали поодинокий характер і не становлять окремої тенденції.

На фоні такої різнорідності порушень дисципліни принагідно розглянути питання системи покарань гімназистів. Вона була надзвичайно розгалуженою та різнилася залежно від тяжкості порушень. Зокрема, поширеними були покарання, в основі яких лежав моральний осуд особистості учня. Серед них слід виділити догани, присоромлення, занесення імені учня до «чорної дошки», поміщення винуватого на кілька годин до карцеру [2, с. 140]. Ці покарання вважалися повсякденними та не мали спеціальної процедури введення їх е дію. Про їх застосування необхідно було лише повідомити директора чи інспектора [14, с. 36].

Найвищим дисциплінарним покаранням було висічення різками. Воно використовувалося за найтяжчі порушення дисципліни та приводилося в дію тільки з дозволу та за безпосередньої присутності інспектора [2, с. 140]. Цей вид покарання використовувався виключно до учнів І–ІІІ класів гімназії. У разі скоєння грубого порушення дисципліни старшокласниками вони виключалися з гімназії.

Застосування фізичних покарань було досbть поширеним явищем. Хоча слід зазначити, що наприкінці 40-х років XIX століття помітними були тенденції до обмеження цих покарань. З’являлися педагоги, що кардинально виступали проти побиття учнів. Вони розпочинали протидію цим негативним тенденціям власним прикладом. Намагалися знайти шляхи вирішення ситуацій через взаємодію з класним колективом [14, с. 35]. Директори гімназій, підтримуючи загальні тенденції, видавали укази про обмеження фізичних засобів впливу на учнів [12, с. 114].

Ці кроки були пов’язані не тільки з бажанням гуманізації навчально-виховного процесу, а і як відповідь на збільшення кількості батьківських та учнівських скарг. Показовим є випадок, що стався 1852 року в Немирівській гімназії. Баденський підданий капітан Кріст (ім’я невідоме) надіслав скаргу на ім’я царівни Олександри Йосипівни про те, що його сина Вільгельма жорстоко побили в покарання за наказом інспектора Немирівської гімназії О. Дельсаля [12, с. 114]. За цих обставин на боці свого першого помічника опинився і директор гімназії Є. Зимовський. Він виступив із гострою критикою таких заяв від батьків, обґрунтовуючи такі скарги як втручання у навчально-виховний процес. Але остаточна відповідь мала надійти від імператриці. Несподівано для багатьох педагогів Олександра Йосипівна відповіла нищівною критикою скарги Кріста та наголосила на тому, що покарання різками входять до статуту гімназій, а тому не можуть бути оскаржені [12, с. 114]. Імператриця наголосила, що за такий негідний крок батька цілком може бути покараний і син-гімназист виключенням із навчального закладу. Але остаточне рішення щодо учня вона доручила винести Є. Зимовському. Вердикт директора залишився невідомим, але, враховуючи його гуманність, можна припустити, що вихованець не був виключений із гімназії безпосередньо після розглянутої ситуації.

Отже, незважаючи на ініціативи окремих педагогів, фізичні покарання учнів залишалися в гімназичній практиці досліджуваної епохи. Окремі вчителі використовували удари лінійкою під час уроків із метою налагодження дисципліни в класі [14, с. 38]. Щоправда, слід наголосити на тому, що не всі учні страждали від таких методів взаємодії на уроці. Гімназисти, що мали зразкову поведінку та високий рівень успішності, за весь період навчання не бути жодного разу покараними. Але у класах їх була меншість. Причиною цього був складний процес навчання, що обтяжував підлітків та обмежував їхні природні бажання рухатися.

Зазначимо, що в позаурочний час учні багато працювали над своїм інтелектуальним розвитком. Це часто призводило до розумових перенавантажень і погіршення загального стану здоров’я. Красномовно цю ситуацію описували в періодичній пресі XIX століття лікарі-гігієністи, які зазначали, що до гімназій приходили фізично здорові учні, а закінчували її худі, слабкі та часто хворі юнаки [9, с. 235].

Під час вступу до гімназії обов’язковим був медичний огляд, відповідно до якого відбувалося зарахування до навчального закладу. Обстеження проводилося, як правило, за місцем проживання, а рішення щодо стану здоров’я виносилося повітовим лікарем [4]. Відтоді стан здоров’я зарахованого гімназиста був у відданні навчального закладу.

У гімназіях часто була несприятлива гігієнічна ситуація. Взимку класні кімнати та квартири погано опалювалися. Гімназисти згадували, що з осені до пізньої весни вони цілими днями «качаніли» [11, с. 65]. У теплу пору виникала інша проблема: через велику кількість учнів юнаки потерпали від постійної задухи. З метою вирішення складеної ситуації директор Немирівської гімназії Є. Зимовський видав наказ про щоденне провітрювання всіх гімназійних приміщень [12, с. 130]. Проведені заходи були лише першими кроками на шляху покращення санітарно-гігієнічних умов навчання, але й вони означали розуміння адміністрацією та педагогами наявної проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Та все ж у гімназичні роки стан здоров'я юнаків погіршувався. Це явище пов'язувалося з надмірними розумовими навантаженнями та складними умовами проживання учнів. Збільшувалася кількість хронічних хвороб, найпоширенішими з яких були викривлення хребта, погіршення зору (катаракта та інші), анемія тощо [7, с. 101]. Така тенденція вимагала зміни розпорядку дня гімназистів. В окремих навчальних закладах вводилися обов'язкові гімнастичні вправи, що за місцем проживання.

Зокрема, в Немирівській гімназії під час традиційного огляду побутування учнів проводився комплекс вправ із метою їхнього фізичного розвитку. Вони марширували, займалися гімнастикою, стояли на одній нозі тощо. Для того, щоб робота з вихованцями проводилася професійно, в гімназії була введена посада відповідального за фізичне виховання. На неї призначалися колишні військові, що мали високий рівень знань із фізичної підготовки [12, с. 134].

У гімназіях, що не могли дозволити собі введення такої посади, учні самі намагалися знайти для себе розвивальні фізичні вправи. Зокрема, Й. Самчевський згадував, що в Новгород-Сіверській гімназії особливою популярністю серед вихованців закладу користувалася гра в м'яч на площі [11, с. 65]. Інші фізичні навантаження мали нерегулярний характер, що, у свою чергу, також негативно впливало на загальне самопочуття гімназистів.

Щоправда, стан учнівського здоров'я безпосередньо залежав і від характерних для середини XIX століття епідеміологічних спалахів. Гімназисти ввесь час перебували в межах одного колективу, оскільки навчалися і проживали разом. За таких обставин вони першими підпадали в зону ризику поширення інфекційних хвороб. Періодично траплялися летальні випадки. Зокрема, 1848 року у Немирівській гімназії внаслідок епідемії чуми померли кілька вихованців і чотири співробітники навчального закладу [12, с. 135]. Крім того, траплялися такі інфекційні хвороби: черевний тиф, віспа, туберкульоз тощо.

Цікаво, що самі гімназисти майже не скаржилися на поганий стан здоров'я. Навпаки, у щоденниках є традиційні для підлітків несмішливі свідчення про те, що погані умови побутування лише загартовували молодечий організм і стимулювали до фізичного розвитку [12, с. 65]. Ці спогади є доказом доброї атмосфери в учнівському середовищі та розуміння значною частиною підлітків необхідності гімназійного навчання як доброго старту для освітнього та професійного розвитку особистості.

Висновки. Складною видається однозначна характеристика повсякденного життя гімназистів 30–50-х років XIX століття, адже побутування учнів принципово відрізнялося відповідно до їхнього соціального походження, місця проживання чи обраного навчального закладу. Але ми повинні зазначити, що більшість вихованців відчувала різкий дискомфорт, пов'язаний із складними умовами розселення, консервативною системою оцінювання навчальних досягнень, широким застосуванням фізичного та морального тиску на особистість гімназиста. Це призводило до проявів девіантної поведінки, що придушувалися шляхом фізичних покарань і формували негативний образ замкнутого кола гімназичного повсякдення: фізичне покарання – скарга – фізичне покарання. Слід наголосити, що таке побутування ставало основною причиною погіршення загального стану здоров'я вихованців і приводило до розвитку хронічних хвороб.

Але, незважаючи на всі негативні прояви, життя гімназистів мало й позитивні моменти. Зокрема, спілкування з однолітками сприяло формуванню колективістських настроїв майбутньої інтелігенції. В позаурочний час відкривалися можливості для самонавчання та розширення світогляду шляхом опрацювання широкого кола літератури, якою гімназисти обмінювалися між собою та з окремими педагогами-ентузіастами. Наголосимо, що саме це гімназійне середовище сформувало плеяду вітчизняних громадських діячів, що розгорнули широку освітню діяльність на українських землях другої половини XIX століття та стояли біля витоків формування нової вітчизняної системи освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів і напрямів повсякденного життя гімназистів середини XIX століття. Подальшого аналізу потребує позаурочна діяльність гімназистів: організація аматорських театрів, участь у міських масових заходах, відвідування громадських установ. Предметом наступних досліджень можуть стати ігрові захоплення учнів, найпопулярніші юнацькі забави. Потребують вивчення і поглиблення аналізу питання взаємодії гімназистів і вчителів у побутових умовах, їхні спільні інтереси та обмін досвідом.

Використана література:

1. Білоусов С., Проніков О. Система нижньої та середньої професійної освіти в Чернігівській губернії в XIX – на початку XX ст. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2010. Вип. 80. С. 144–148.
2. Василевский В. Полтавская I мужская гимназия. *Труды ПУАК.* Полтава. 1908. Вып. 5. С. 135–199.
3. Гімназист. *Академічний тлумачний словник* : словник української мови. URL : http://sum.in.ua/s/ghimnazyst (дата звернення: 10.11.2019).

4. До гімназійних літ М. Драгоманова (Архівні доповнення до споминів О. Пчілки). *Україна. Науковий двохмісячник українознавства.* 1926. Кн. 2–3. С. 65–69. URL: http://www.dragomanov.info/buzhynskyj-gimnazijalnyroky.html (дата звернення: 10.11.2019).
5. Драгоманов М. Два учителя. *Ізборник*. URL: http://izbornyk.org.ua/drag/drag23.htm (дата звернення: 10.11.2019).
6. Еремин А. «Шантаж, небывалый в России» : казус на испытаниях зрелости в Орловской мужской гимназии (1899 г.). *Новый исторический вестник*. 2012. № 31. С. 15–33.
7. Жуков С. Санітарно-гігієнічний стан земських шкіл та його вплив на здоров'я учнів та вчителів у другій половині XIX – на початку XX ст. (на прикладі Харківської губернії). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* 2011. № 982 : Серія : Історія. Вип. 44. Спеціальний випуск. С. 96–105.
8. Коляструк О. Історія повсякденності в сучасній західній науковій традиції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія : Історія. 2009. № 16. С. 231–237.
9. Медвєдь Т. Питання збереження та зміцнення здоров'я під час організації дозвілля школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2010. С. 243–240.
10. Михалевич И. Каменец-Подольская гимназия: Историческая записка о пятидесятилетнем ее существовании (1833–1883). Каменец-Подольск : Тип. Губерн. правления, 1883. 434 с.
11. Самчевский И. Воспоминания Иосифа Самчевского (Продолжение). *Киевская старина*. 1894. Т. XLVI. С. 61–78.
12. Стрибульский С. Историческая записка о Немировской гимназии. 1838–1888. Немиров : Типография С. Брантмана, 1888. 430 с.
13. Стронин А. Дневник с 1848 по 1888 годы. Т. 1 (1863–1864) [1-й вариант, где много исправлений]. ОР РНБ г. Санкт-Петербурга. Ф 752. Д. 3.
14. Стронин А. Дневник с 1848 по 1888 годы. Т. 1 (1863–1864) [2-й вариант]. ОР РНБ г. Санкт-Петербурга. Ф. 752. Д. 3.

References:

1. Bilousov S., & Pronikov O. (2010) Systema nyzhnyoi ta serednyoi profesiynoyi osvity v Chernigivskiy guberniya v XIX – na pochatku XX st. [The system of lower and secondary vocational education in the Chernihiv province in the 19-th – early 20-th centuries]. *Visnyk Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni T. Shevchenka. Seriia : Pedahohichni nauky – Bulletin of T. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University named after. Series : Pedagogical Sciences.* No. 80. S. 144–148 [in Ukrainian].
2. Vasylevskyy V. (1908) Poltavskaya I muzhskaya gimnaziia [First Poltava men's gymnasium]. Poltava : Trudy PUAK – Papers PSAC. No. 5. S. 135–199 [in Russian].
3. Gimnazyst [Gimnasium pupil] (n. d.). URL: http://sum.in.ua/s/ghimnazyst [in Ukrainian].
4. Do gimnazijnih lit M. Dragomanova (Arhivni dopovnennya do spominiv O. Pchilki) (1926) [To the gimnasium years of M. Drahomanov (Archival additions to the O. Pchilka memories)]. *Ukrayina. Naukovij dvohmisyachnik ukrayinoznavstva.* No. 2–3. S. 65–69. URL: http://www.dragomanov.info/buzhynskyj-gimnazijalnyroky.html (data zvernennya: 10.11.2019) [in Ukrainian].
5. Dragomanov M. Dva uchitelya [Two teachers] *Izbornik.* URL: http://izbornyk.org.ua/drag/drag23.htm [in Ukrainian].
6. Eremin A. (2012) «Shantazh, nebyvalyj v Rossii» : kazus na ispytaniyah zrelosti v Orlovskoj muzhskoj gimnazii (1899 g.) [«Unprecedented blackmail in Russia» : incident at the final exams in the Oryol men's gymnasium (1899)] *Novyj istoricheskij vestnik – New historical bulletin*. No. 31. S. 15–33 [in Russian].
7. Zhukov S. (2011) Sanitarno-gigiyenichnij stan zemskih shkil ta jogo vpliv na zdorovya uchniv ta vchiteliv u drugij polovini XIX – na pochatku XX st. (Na prikladi Harkivskoyi giberniyi) [Sanitary and hygienic condition of Zemsky schools and its impact on the health of students and teachers in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries. (On the example of Kharkiv hibernation)]. *Visnik Harkivskogo nacionalnogo universitetu imeni V. N. Karazina : Ser. Istoriya – Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University*. Series History. No. 44. S. 96–105 [in Ukrainian].
8. Kolyastruk O. (2009) Istoriya povsyakdennosti v suchasnij zahidnij naukovij tradiciyi [The history of everyday life in contemporary Western historiography]. *Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. Kocyubinskogo. Seriya : Istoriya – Scientific notes of M. Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University. Series : History.* No. 16. S. 231–237 [in Ukrainian].
9. Medvyed T. (2010) Pitannya zberezhennya ta zmicnennya zdorovya pid chas organizaciyi dozvillya shkolyariv [Questions of preservation and promotion of health during organization of leisure of schoolboys]. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. S. 243–240 [in Ukrainian].
10. Mihalevich I. (1883) Kamenec-Podolskaya gimnaziya: Istoricheskaya zapiska o pyatidesyatiletnem ee sushestvovanii (1833–1883) [Kamyanets-Podilskyi Gymnasium: a Historical note on the fiftieth century (1833–1883)]. Kamenec-Podolsk : Tip. Gubern. pravleniya. 434 s. [in Russian].
11. Samchevskij I. (1894) Vospominaniya Iosifa Samchevskogo (Prodolzhenie) [Iosif Samchevskiys Memoirs (Continuation)] *Kievskaya starina – The Kiev antiquity*. XLVI. S. 61–78 [in Russian].
12. Stribulskij S. (1888) Istoricheskaya zapiska o Nemirovskoj gimnazii. 1838-1888 [A historical note on the Nemirov Gymnasium 1838–1888]. Nemirov : Tipografiya S. Brantmana,. 430. [in Russian].
13. Stronin A. Dnevnik s 1848 po 1888 gody. T. 1 (1863–1864) «1-j variant, gde mnogo ispravdenij» [Diary from 1848 to 1888 Vol. 1 (1863–1864) «1-st version with correction»]. OR RNB g. Sankt-Peterburga. F. 752. D. 3. [in Russian].
14. Stronin A. Dnevnik s 1848 po 1888 gody. T. 1 (1863–1864) «2-j variant» [Diary from 1848 to 1888 Vol. 1 (1863-1864) «2-nd»]. OR RNB g. Sankt-Peterburga. F. 752. D. 3. [in Russian].

Pylypenko V. V. Daily life of Ukrainian high school students in the 30–50s of the 19th century

In the article the results of scientific-metric (metrical) analysis of the academic daily life Ukrainians high-school students in the XIX century. Main factors and contradictions of pupils daily life. The author investigated the peculiar properties residence, recreation and state of health Ukrainian youth during their time at schools.

The negative factors of the academic life of the first half of the nineteenth century are outlined. In particular, it was found that high school students often experienced severe discomfort associated with complex displacement, conservative approaches

to the organization of the educational process, widespread use of physical and moral pressure on the individual. It was proved that this was the key cause of deviant behavior, which was suppressed by physical punishment and constituted a common negative gymnasium everyday, which can be outlined by the formula of a closed circle: «physical punishment – complaint – physical punishment». The author emphasizes that such living has led to a deterioration of the general health of the pupils and has led to the development of chronic diseases.

The study also presents a wide range of readers and positive aspects of the academic everyday life of Ukrainian high school students in the mid-nineteenth century. It is described that communication between peers contributed to the formation of collectivist moods of the future intelligentsia and opened opportunities for self-study and expansion of the high school students' outlook. The overall positive atmosphere of the student environment and the understanding of the need for high school education as a good start for the educational and professional development of the individual are emphasized.

The author emphasizes that this academic environment formed a galaxy of domestic public figures who launched a broad educational activity in the Ukrainian lands of the second half of the nineteenth century and stood at the beginnings of the formation of a new domestic educational system.

Key words: *daily life, education, health, high-school, high-school student, recreation, punishments, studies.*

УДК 377:005.591.452:005.342
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.43

Пилявець М. С.

ПАРТНЕРСТВО ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Розкрито особливості реалізації різних видів партнерських зв'язків закладом професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) на прикладі вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці (далі – ВХПТУ № 5 м. Вінниця). Зокрема, окреслено особливості започаткування, розширення та вдосконалення партнерських зв'язків із благодійними організаціями (з Фондом імені Ебергарда Шьока, м. Баден-Баден, Німеччина) у напрямі підготовки фахівців за професіями «реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр» і «столяр будівельний, виробник художніх виробів із дерева». Висвітлено особливості розвитку соціального партнерства, спрямованого на вдосконалення навчально-матеріальної бази та забезпечення якісного проходження здобувачами робітничих професій виробничого навчання та виробничої практики. Забезпечення розвитку просвітницької роботи, виховний вплив на учнів, що здобувають професії художнього профілю, здійснено завдяки співпраці із закладом освіти Польщі, м. Єлєна-Ґура, яка теж частково описана у статті. Крім того, розвиток різних напрямів партнерства сприяє постійному пошуку та впровадженню інноваційних педагогічних і виробничих технологій, спонукає педагогічних працівників до підвищення власного рівня педагогічної майстерності. Описано основні заходи, що були проведені для оновлення навчально-матеріальної бази, особливості створення умов для оволодіння професійними профільними компетентностями. В підсумку висвітлено результативність розвитку партнерських зв'язків, що відбивається на якості освітнього процесу та на рівні навчальних досягнень здобувачів робітничих професій. Отже, висвітлено особливості працевлаштування випускників, якість професійно-практичної підготовки. В статті зазначено прогнози щодо подальшого розширення партнерських зв'язків відповідного закладу освіти та їхній вплив на якість освітнього процесу.

Ключові слова: *партнерство, моніторинг, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, міжнародна співпраця, професійні профільні компетентності, освітній процес.*

Інформатизація та глобалізація суспільства породили низку проблем, зокрема, в професійній освітній діяльності, вирішення яких – це виконання комплексу завдань від змісту освіти, якісного складу керівних і педагогічних кадрів до моніторингу якості рівня надання освітніх послуг, конкурентоспроможності кваліфікованих робітників – випускників відповідних закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) на ринку праці. Прогресивний керівник закладу освіти – менеджер, який володіє інформаційно-аналітичною компетентністю. Сучасний управлінець має мислити та діяти системно, вивчаючи не лише результативність освітнього процесу, а й ринок праці та чинники, що впливають на розвиток суспільства загалом (демографічна ситуація в країні та регіоні, що відображається на наборі учнів-здобувачів відповідного освітнього рівня; географічні особливості регіону – зручності транспортного сполучення, можливості пошуку партнерських зв'язків; розвиток відповідних галузей господарства – моніторинг ринку праці для здобувачів певних робітничих професій). Стрімка динаміка трансформації суспільства, перехід до постіндустріалізації призводять до необхідності використання інноваційного підходу щодо провадження освітньої діяльності, пошуку нових шляхів підвищення конкурентоспроможності різних галузей господарства (зокрема, будівельної), застосування інноваційних виробничих матеріалів і технологій, сучасного управління закладом освіти, розвитку партнерських зв'язків від приватно-державного партнерства до міжнародного – заради розвитку освіти, науки, економічного зростання країни та добробуту населення. Враховуючи перспективність положень, викладених у Меморандумі Європейської Комісії «Навчання протягом усього життя», теза щодо неперервної освіти, обґрунтована в Меморандумі під гаслом «навчання протягом усього життя», протягом багатьох років перебуває в центрі уваги міжнародних організацій, діяльність яких спрямована на сприяння розвитку освіти та економіки. У цій справі неабияку роль відіграють рапорти ЮНЕСКО,

ОЕСР (Організації економічної співпраці та розвитку) та Римського клубу. У цих та інших документах наголошується на необхідності розширення міжнародної співпраці, об’єднанні зусиль різних держав у розвитку професійної освіти і навчання в умовах постійних економічних, соціальних і технологічних перетворень [4, с. 139]. За цих умов актуальності набуває нова парадигма професійної (професійно-технічної) освіти, спрямована на задоволення потреб особистості, суспільства і держави в підвищенні конкурентоспроможності трудового потенціалу на міжнародному й національному ринках праці через започаткування та розвиток партнерських зв’язків. Сучасний висококваліфікований робітник – мобільний, володіє низкою сформованих ключових і профільних компетентностей, конкурентоспроможний на ринку праці.

Останні роки Україна досить суттєво відстала від економічно розвинених країн світу у сфері інноваційного розвитку національної економіки, що свідчить про неефективне використання власного інноваційного потенціалу, а також про поступове перетворення в країну, що експортує лише матеріальні ресурси. Всі ці особливості зумовлюють необхідність розроблення стратегічних напрямів розвитку господарства нашої держави, налагодження різних партнерських зв’язків із розвиненими країнами Європи, реалізації системної державної політики, що спрямована на активізацію інноваційних процесів, забезпечення технологічного розвитку й оновлення національної економіки. Однак інноваційна діяльність – це не тільки новації технологічного характеру, що виявляються в появі нової продукції, виробничих процесів. За сучасних умов вона має значне соціальне підґрунтя, адже залежить від людей, їхньої професійної компетентності, усвідомленої мотивації до неперервного професійного розвитку, а також від рівня задоволення своєю роботою, її результатами [5, с. 5]. Водночас у сучасній професійно-технічній освіті є низка суперечностей. З одного боку – інноваційність педагогічного та виробничого напрямів, гуманістична спрямованість змісту освіти спрямовані на навчання протягом життя, а з іншого – застаріла навчально-матеріальна база, різний рівень оволодіння комп’ютерною технікою педагогічних кадрів тощо. Як здійснити модернізацію професійно-технічної освіти за таких умов? Як реалізувати інноваційний підхід в управлінській діяльності закладу освіти? В реалізації освітнього процесу? Зважаючи на вищевисвітлені питання, наявні проблеми, розглянемо особливості вирішення заданої проблематики на прикладі вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці (далі – ВХПТУ № 5 м. Вінниця). Керівництво закладу освіти та педагогічний колектив убачають розвиток професійно-технічної освіти шляхом реалізації партнерських зв’язків (у межах державно-приватного партнерства із зарубіжними установами та ін.) та введення елементів дуальної системи навчання.

Проблемами модернізації змісту професійної (професійно-технічної) освіти, розвитку партнерських зв’язків займалися В. О. Радкевич, Н. Г. Ничкало, Л. М. Сергеєва, А. О. Молчанова, К. Б. Мірошниченко та інші. Дотичні проблеми щодо теми соціального партнерства закладів професійної (професійно-технічної) освіти розглядали Н. В. Тюкалова, Г. Г. Чернобук, В. І. Свистун.

Безпосередніми учасниками реалізації партнерства на базі ВХПТУ № 5 м. Вінниця є адміністрація закладу, викладачі професійно-теоретичної підготовки В. В. Романенко, А. М. Пеньковий, С. О. Дремлюга, майстри виробничого навчання Л. В. Бурак, Н. В. Романенко, О. Я. Лівшун, С. О. Павлусенко, О. О. Муравко, Ю. М. Присяжнюк, І. С. Рудик, М. П. Мамей.

Метою статті є дослідження особливостей формування педагогічних умов у закладах професійної (професійно-технічної) освіти на прикладі Вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниця для розвитку партнерства як із зарубіжними партнерами, так і з вітчизняними організаціями різного призначення (благодійними, освітніми, будівельними). Для досягнення поставленої мети діяльність відповідного закладу освіти спрямована на вирішення окреслених завдань: наявність відповідної навчально-плануючої документації з професій; відповідний якісний склад педагогічних працівників; постійний моніторинг ринку праці; забезпечення методично грамотної організації навчання на виробництві та в майстернях під час проходження виробничого навчання та виробничої практики; наявність і систематичне оновлення навчально-матеріальної бази з кожної професії.

Згідно з основними завданнями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, модернізація і розвиток освіти набувають випереджального безперервного характеру, мають гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі [3, с. 7]. Базовою умовою для забезпечення якісної підготовки кваліфікованих робітників є розроблення та впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти з професій широких кваліфікацій на основі компетентісного підходу за модульним принципом. Отже, в училищі розроблено робочі навчальні плани та програми з професій «реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр», «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування». Особливістю їх створення є гнучка система формування модулів, що дає змогу ВХПТУ № 5 м. Вінниця самостійно наповнювати їх тим змістом, який враховує потреби ринку праці, роботодавців, інновацій у певні галузі виробництва. В процесі формування професійної мобільності у майбутніх кваліфікованих робітників доцільно спиратися на особистісно-діяльнісний підхід, що передбачає формування і розвиток особистості майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника у процесі його активної діяльності [9, с. 189].

Крім нормативно-правової бази, важливою умовою є навчально-матеріальне забезпечення освітнього процесу, адже здобувачі вищезазначених професій мають оволодіти традиційними та інноваційними виробничими технологіями, а сформовані профільні компетентності дозволять реалізувати себе як висококваліфікованого робітника на ринку праці в Україні та за її межами. Загалом в училищі функціонує 20 майстерень і 2 навчально-практичних центри, де відбуваються уроки виробничого навчання, конкурси фахової майстерності.

Іншою вагомою умовою для підготовки конкурентоспроможних робітників є наявність відповідних педагогічних кадрів. Усі педагогічні працівники мають відповідну фаху вищу освіту та не рідше одного разу на п'ять років проходять курси підвищення кваліфікації за фахом, а майстри виробничого навчання та викладачі професійно-теоретичної підготовки – ще й стажування на відповідних підприємствах.

Концентруючись на започаткуванні та розвитку різних напрямів партнерства, варто виділити такі суперечності: практико орієнтовний випереджальний характер професійної освіти та відсутність чітких механізмів його реалізації; моніторинг потреб ринку праці, попит на професії якого швидко змінюється; відсутність механізмів інноваційного управління освітнім процесом і застаріла навчально-матеріальна база; широке впровадження інформаційних технологій у навчально-виробничий процес і недостатнє оволодіння відповідними навичками комп'ютерної техніки деяких педагогічних працівників; невизначеність організаційно-педагогічних умов здійснення соціального партнерства [8, с. 171]. Всі окреслені суперечності спонукали колектив ВХПТУ № 5 м. Вінниця до започаткування партнерських зв'язків, зокрема, із зарубіжними партнерами.

У 2014 році було підписано 3-сторонній договір із Фондом імені Ебергарда Шьока (м. Баден-Баден, Німеччина), Департаментом освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації та училищем про участь у пілотному проєкті «Модернізація та адаптація визначених професій» з урахуванням Меморандуму про взаєморозуміння щодо сприяння співробітництву у сфері науки, технологій та інновацій між Міністерством освіти і науки України та Федеральним міністерством освіти і наукових досліджень Федеративної Республіки Німеччина [1, с. 1]. Загалом Фонд Ебергарда Шьока є приватним фондом, який визнано благодійним. Його засновано у 1992 році інженером-будівельником і підприємцем Ебергардом Шьоком (Eberhard Schöck). За основу Фонду взято досягнення цілей: підтримка освіти і виховної роботи у сферах будівельних ремесел і будівельних інженерних досліджень, особливо в державах Центральної та Східної Європи; підтримка малих підприємств у Центральній і Східній Європі; підтримка взаємоповаги і толерантності, а також інтелектуального діалогу за допомогою спільної праці та навчання через обмін інформацією і фаховим досвідом; підтримка німецької мови в Німеччині та за кордоном. Задля досягнення окреслених цілей Фонд здійснює такі дії: навчальні заходи для спеціалістів ремісничих професій із Центральної та Східної Європи переважно в межах партнерства міст (міст-побратимів); реалізація модельних проєктів із модернізації професійного навчання, навчальні заходи для учнів профтехучилищ із Центральної та Східної Європи [7]. Внаслідок співпраці з Фондом імені Ебергарда Шьока (м. Баден-Баден, Німеччина) та Фондом підтримки будівельної галузі (м. Київ, Україна) у 2015 році відбулося відкриття навчально-виробничого центру та започаткування підготовки з професії «реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр» на базі ВХПТУ № 5 м. Вінниця. В Центрі створено кабінети теоретичної підготовки (оснащені проєктором, персональними комп'ютерами) та виробничу майстерню (оснащену койєє, електроінструментами опоряджувального призначення, плоте ром тощо). В процесі професійно-практичної підготовки учні користуються сучасними інструментами німецького виробництва (шліфувальні машини, електродрилі, перфоратор, пилесмоги) фірм «Bosch», «Metabo» та сучасними матеріалами фірм «Caparol», «Knauf». Професійно-теоретична підготовка забезпечується завдяки реалізації змісту відповідних модулів і за допомогою сучасної комп'ютерної техніки, зокрема роботі з графічними редакторами: Corel Draw, Easy Cut Studio. У 2017 році підписано аналогічний договір щодо модернізації підготовки висококваліфікованих робітників із професії «столяр будівельний, виробник художніх виробів із дерева». До реалізації проєкту долучився менеджер Крістоф Юнгханс, що координує роботу з оновлення навчально-матеріальної бази та модернізації професії «столяр будівельний, виробник художніх виробів із дерева» ВХПТУ № 5 м. Вінниця активно поглиблює та розширює співпрацю шляхом подальшої модернізації існуючих професій і вдосконалення навчально-матеріальної бази, забезпечує учнів відповідними матеріалами та інструментами. Зокрема, у майстерні столярів виконано низку ремонтних робіт: оновлення стін, підлоги, заміна опалення та встановлення сучасного вентиляційного обладнання. Для безпосередньої реалізації змісту модулів було встановлено відповідні верстати, що сприяє створенню умов для формування профільних компетентностей зі столярних робіт на уроках виробничого навчання: форматно-розкроювальний верстат – призначено для розпилювання фанери, ДСП, ДВП, пиломатеріалів; фугувальний верстат Nikmann DMA 53L – для вирівнювання поверхні дерев'яних заготовок; рейсмусовий верстат Nikmann DMS 63 – для створення протилежних площин паралельними та надання дерев'яній заготовці точних розмірів і форми; фрезерний верстат Nikmann T1005 – для виготовлення шипів, провушин, четвертей, фальців, різних профільних поверхонь.

Інший напрям розвитку соціального партнерства – співпраця з вітчизняними роботодавцями. Підготовка фахівців здійснюється з урахуванням потреб замовників-партнерів: концернів «Поділля», «Водрем», «Поділля-Залізобетон», «Техномонтаж Сервіс», ПП «Техноцентр», ТОВБК «Стам», КБМП «БМУ-2», ТОВ «МУР», з якими укладені відповідні угоди. Отже, майбутні роботодавці є активними учасниками в реалізації Державних стандартів із відповідних професій, сприяють забезпеченню якісного проходження учнями училища виробничої практики, яка ще є і оплачуваною. Водночас на об'єкти вищезазначених підприємств учні приходять підготовленими, оскільки безпосереднє формування первинних профільних компетентностей відбувалось у сучасних майстернях. У створеному Центрі з професії «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» здобувачі відповідної професії мають змогу оволодіти профільними компетентностями, згідно з відповідним стандартом, завдяки повністю оновленій навчально-матеріальній базі: наявні трубопроводи каналізаційного та водопостачального обладнання, засоби встановлення та підключення різних видів санітарно-технічного обладнання, прокладання трубопроводів різного призначення до кухонного обладнання, виконання елеваторного вузла; встановлення теплої підлоги; роз-

ведення систем опалення; підключення приладів до системи опалення тощо. У майстернях із професій «маляр» і «штукатур» є сучасні види розчинів для здійснення звичайного, поліпшеного та високоякісного штукатурення різних видів поверхонь; виконання різних видів малярних робіт (нанесення фарби, рідких шпалер тощо). Отже, для реалізації партнерства у ВХПТУ № 5 м. Вінниця були створені відповідні передумови, підґрунтя, яке забезпечило як започаткування партнерських зв'язків. Отже, керівництво та педагогічний колектив вищого художнього професійно-технічного училища № 5 м. Вінниці налагоджує ділові контакти з різними партнерами. Поняття «ділові» контакти відображає економічні відносини, які формуються між суб'єктами підприємницької діяльності на взаємовигідній основі шляхом об'єднання ресурсів, відповідальності та ризиків із метою захищення та зміцнення конкурентних позицій на ринку [6, с. 39].

У напрямі культурно-просвітницької роботи ВХПТУ № 5 м. Вінниця співпрацювало з Liceym Plastyczne w Zespole Szkof Rzemiosl Artystycznych im. Stanislawa Wyspianskiego, що розташований за адресою Jelenia Gora, ul. Cieplicka 34 (Польща). На основі цієї співпраці було підписано договір, проведено сумісні майстер-класи серед здобувачів професії «виконавець художньо-оформлювальних робіт, виробник художніх виробів із кераміки», артзаняття як у Вінниці (на базі ВХПТУ № 5), так і в Єлєній-Ґурі (на базі ліцею).

У зазначених прикладах відбулася певна інтеграція змісту освіти під час підготовки реставраторів-малярів за німецькими вимогами та українських стандартів професійно-технічної освіти. Партнерство з роботодавцями на українському ринку праці сприяло майже 100% працевлаштуванню випускників училища як висококваліфікованих фахівців будівельного профілю, якісному проходженню виробничої практики. Відтак соціальне партнерство в діяльності професійно-технічної освіти виступає як система взаємодії навчальних закладів і ринку праці та як один з аспектів державно-суспільного управління освітою [2, с. 73].

Висновки. Внаслідок проведеного моніторингу абітурієнтів, їхніх батьків було встановлено, що 70 % з опитаних обрали навчання у ВХПТУ № 5 міста Вінниця за порадами своїх друзів, які вдало закінчили заклад і працевлаштувалися на вигідних умовах. 74 % опитаних випускників стверджували, що задоволені проходженням виробничої практики на підприємствах та отриманою платою за виконані роботи. За підсумками виробничого навчання показники коливаються від 89 % з професії «столяр будівельний, виробник художні виробів із дерева» до 96 % з професії «реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр». Такі показники свідчать про високу якість підготовки кваліфікованих робітників із відповідних професій, відображають результативність роботи усього педагогічного колективу щодо вдосконалення реалізації освітнього процесу з відповідних робітничих професій, забезпечують підґрунтя для подальшого розширення партнерських зв'язків із різними зарубіжними та вітчизняними організації.

Важливим стратегічним напрямом подальшого розвитку співпраці є спрямованість зусиль ВХПТУ № 5 м. Вінниця на укладання відповідних договорів для проходження учнями виробничого навчання та виробничої практики у різних країнах Європи загалом і в Німеччині зокрема. Причому важливо, щоб випускники, що отримали відповідні робітничі розряди, були конкурентоздатними на ринку праці Європи не як підсобники, помічники, а як майстри своєї справи, які володіють низкою профільних компетентностей, мобільні, тобто здатні швидко реагувати на зміни у виробничій сфері. Тому партнерство як стратегічний ресурс виступає важливим мотиваційним компонентом для майбутніх випускників. Політика професійної освіти повинна розвиватись у межах гнучких умов і структур для забезпечення якісного провадження освітніх послуг і підвищення кваліфікації в усіх сферах професійного життя. ВХПТУ № 5 м. Вінниця має низку завдань із подальшого розширення партнерських зв'язків і вдосконалення підготовки висококваліфікованих робітників.

Використана література:

1. Меморандум про взаєморозуміння щодо сприяння співробітництву у сфері науки, технологій та інновацій між Міністерством освіти і науки України та Федеральним міністерством освіти і наукових досліджень Федеративної Республіки Німеччина від 23 листопада 2009 р.
2. Молчанова А. О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання / ЦІППО АПН України. Київ : ТОК, 2007. 44 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/print.
4. Ничкало Н. Г. Проблема формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. С. 139–153.
5. Радкевич В. О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр. / редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін. Київ : Інт професійно-технічної освіти, 2011. Вип. 1. С. 5–17.
6. Решетник Н. І., Волянська І. В. Сучасні форми та методи партнерських зв'язків у бізнесі. *Молодий вчений*. № 11 (26) листопад, 2015 р. С. 38–42.
7. Сайт Фонду імені Ебергарда Шьока. URL: https://eberhard-schoeck-stiftung.de/uk.
8. Сушенцев О. Є. Особливості соціального партнерства в системі «професійно-технічний навчальний заклад – підприємство». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2012. № 31. С. 171–173.
9. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

References:

1. Memorandum pro vzaiemorozuminnia shchodo spryiannia spivrobitnytstvu u sferi nauky, tehnolohiyi ta innovatsiyi mizh Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy ta Federalnym ministerstvom osvity i naukovykh doslidzhen Federatyvnoi Respubliky Nimechchyna vid 23.11.2009 r. [Memorandum about mutual understanding of promotion cooperation in the sphere of science, technology and innovations between the Ministry of Education and Science in Ukraine and the Federal Ministry of Education and scientific researches of the Federal Republic of Germany from 23.11.2009] [in Ukrainian].
2. Molchanova A. O. Sotsialne partnerstvo v diyalnosti PTNZ: Konspekt lektsii z kursu pidvyshchennia kvalifikatsii dlia kerivnykiv profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv za ochno-dystantsiynoiu formoiu navchannia / TsIPPO APN Ukrainy [Social partnership in the activity PTNZ: Lecture notes from the refresher course for the heads of the profession –technical educational institutions of the distance learning form / TsIPPO APN of Ukraine]. Kyiv : TOK, 2007. 44 p. [in Ukrainian].
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku / Skhvaleno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. № 344/2013 [National strategy development of the Education in Ukraine from the period to 2020/ Approved by Ukrainian presidential decree from June, 25, 2013 № 344/2013]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/print [in Ukrainian].
4. Nychkalo N. H. Problema formuvannia suchasnoho vyrobnychoho personalu v Ukraini: stratehiia i perspektyvy naukovyh poshukiv [The Problem of the formation modern production staff in Ukraine: the strategy and perspectives of the educational researches]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy* : zb. nauk. pr. / za red. I. A. Ziaziuna, N. H. Nychkalo; In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy [Pedagogy and Psychology of the profession education: the results of researches and perspectives: collection of scientific periods / by version I. A. Ziaziuna, N. H. Nychkalo; In the Pedagogy and Psychology of profession education APN of Ukraine]. Kyiv, 2003. S. 139–153 [in Ukrainian].
5. Radkevych V. O. Pryntsyp modernizatsii profesiino-tekhnichnoi osvity [The principle of modernization professional – technical education] / *Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problem, poshuku i perspektyvy* : zb. nauk. pr. / [redkol. : V. O. Radkevych (holova) ta in.]. Kyiv : In profesiino-tekhnichnoi osvity, 2011. Vyp. 1. S. 5–17 [Modernization of professional education and learning: problem, search and perspective: collection of scientific periods/ by version / [editorial board. : V. O. Radkevych (head) and so on]. Kyiv : In profession – technical education, 2011. edition 1. P. 5–17 [in Ukrainian].
6. Reshetnyk N. I., Volianska I. V. Suchasni formy ta metody partnerskykh zviazkiv u biznesi. *Molodyi vchenyi*. № 11 (26) lystopad, 2015 r. S. 38–42 [Modern forms and methods of business partnership communications. *The young scientist*. № 11 (26) November, 2015. P. 38–42] [in Ukrainian].
7. Sayt Fondu imeni Eberharda Shoka [Site of Foundation by named Eberhard Shok]. URL: https://eberhard-schoeck-stiftung.de/uk [in Ukrainian].
8. Sushentsev O. Ye. Osoblyvosti sotsialnoho partnerstva v systemi «profesiino-tekhnichnyi navchalnyi zaklad – pidpryiemstvo». *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem.* 2012. № 31. S. 171–173. [Specifics social partnership in the system «professional – technical education institution – enterprise». *Modern informed technology and innovations methods of education in the training specialists: methodology, theory, experience, problem.* 2012. № 31. P. 171–173] [in Ukrainian].
9. Sushentseva L. L. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka: monohrafiia / za red. N. H. Nychkalo; Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Kryvyi Rih : Vydavnychyi dim, 2011. 439 s. [Formation professional mobilization future qualifications workers in the professional – technical educational institutions: theory and practice: monograph by Liliia Leonidivna Sushentseva; by version N. H. Nychkalo; Institute of professional – technical education NAPN in Ukraine. Kryvyi Rih : Publishing House, 2011. 439 p.] [in Ukrainian].

Pyliavets M. S. Partnership as a strategic resource of innovative development of professional (professional-technical) education institutions

The article describes the peculiarities of realization of different types of partnerships by the institution of vocational (vocational-technical) education (hereinafter ZP (PT) O), for an example of Higher Art Vocational-Technical School № 5 of Vinnytsia city (hereinafter VHPTU № 5 of Vinnytsia). In particular, the features of starting, expanding and improving partnerships with charitable organizations (with the Eberhard Schöck Foundation, Baden-Baden, Germany) in the direction of training specialists in the professions «restorer of decorative and artistic paints, painter» and «carpenter construction» are outlined, manufacturer of artistic wood products. The peculiarities of the development of social partnership aimed at improving the educational and material base and ensuring the qualitative passage by the applicants of the working professions of industrial training and production practice are highlighted. Ensuring the development of educational work, educational influence on students who acquire professions of artistic profile is made through cooperation with the educational institution of Poland, Elena Gura, which is also partially described in the article. In addition, the development of different areas of the partnership contributes to the constant search and implementation of innovative pedagogical and production technologies, encourages pedagogical workers to improve their own level of pedagogical skills. The basic measures that were carried out for updating the educational and material base, the peculiarities of creating conditions for mastering professional profile competences are described. As a result, the results of the development of partnerships are reflected, which reflects on the quality of the educational process and on the level of educational achievements of job-seekers. Thus the features of employment of graduates, quality of vocational training are covered. The article provides projections for the further expansion of the partnerships of the respective educational institution and their impact on the quality of the educational process.

Key words: *partnership, monitoring, vocational (vocational-technical) education institution, international cooperation, professional profile competences, highly skilled worker, educational process.*

УДК 371.311
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.44

Плющик Є. В., Новосадова С. А.

ФОРМУВАННЯ ОРХЕСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена вихованню орхестичного мислення у контексті розвитку складного феномену аналізу суб’єктивного та об’єктивного у мисленні, емоційного та розумного, емпіричного та теоретичного та ін. Моделювання операцій, пов’язаних з музичною діяльністю: активна діяльність суб’єкта у співвідношенні музичного мислення, інтонування, мовлення, дії, руху, творення та сприйняття художніх цінностей.

В основу статті покладені висновки психологів про те, що мислення – це процес опосередкованого й сумарного відбиття людиною предметів та явищ об’єктивної дійсності в їх суттєвих зв’язках і стосунках. Предметною основою мислення є мова, яка є інструментом і кшталтом існування думки. Думка спирається на згорнуту внутрішню мову. Інтелектуальна діяльність органічно пов’язана з практикою. Практика є джерелом орхестичного мислення та її діяльності.

Поняття «орхестичне мислення вчителя музичного мистецтва» розглядається в окремому визначенні, а услід потрібно їх з’єднати у нове глобальне твердження.

Існуючий загальнодоступний стандарт мислення не достатній як для народження нових ідей, так і для їх сприйняття. Саме ця особливість є першою перепоною до всього, що пов’язане з новітніми процесами. І ця ж перепона висловлює першочергове завдання, яке необхідно вирішити з високою ефективністю: розробити новий стандарт мислення і створити умови для його впровадження в свідомість студентів ВИШу, що повинно стати відповідним важелем в освітньому процесі.

Першорядного значення у процесі формування орхестичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва набувають форми творчої діяльності, що допомагають студентам активно та самостійно мислити. У зв’язку з цим підкреслюється: поняття фахове мислення має два аспекти – предметний (особливість мислення, обумовлена характером спеціальної підготовки, який застосовується у певній галузі наукових знань); якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов’язаний з мірою продуктивності від застосування спеціальних знань на практиці.

Тобто, орхестичне мислення розширює світогляд, відображає переконання, обумовлює наступний щабель діяльності педагога-музиканта. Орхестичне мислення зумовлює модернізацію системи музично-педагогічних цінностей, стимулює рух уперед та синтезує освоєння культурного простору, розширення інтелектуального й духовного ресурсу, зростання творчої сили знання майбутнього фахівця.

Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно вирішувати виникаючі завдання в швидко змінюваному середовищі на основ новітніх підходів, глибокого розуміння методології творчості, з урахуванням отриманих педагогічних навичок. Сьогодні необхідна «випереджаюча свідомість”, яку має сформувати система випереджальної освіти, заснована на глибокій та органічній інтеграції з фундаментальною наукою. Ідеї формування такої системи освіти вже активно обговорюються серед науковців, фахівців-практиків. Потрібне орхестичне мислення і його новий стандарт є формою розумової діяльності, психофізіологічно сумісний з ментальністю населення, що проживає у нашій крані.

Ключові слова: *мислення, орхестика, орхестичне мислення, розвиток орхестичного мислення, функції вчителя музичного мистецтва, мисленнєві дії, пошуковий орхестичний мисленнєвий процес.*

Ще декілька років тому лише одна цікава думка або привабливе рішення дозволяло обґрунтувати сучасну ідею, що допомагала працювати на перемогу.

У XXI столітті все достовірно змінилось. Навіть недавні думки миттєво старіють і змінюються сучасними, більш передовими. Тому новітньому педагогу потрібно безперервно думати про постійне оновлення своїх напрацювань, які, у певній мірі, є кшталтом виживання.

Педагогічна ситуація вимагає серйозних змін – кожний вчитель обов'язаний вміти «накопичити» і створювати своє новітнє усвідомлення проблеми Успішне орхестичне мислення – це доступне для педагога чітке рішення, яке допомагає викладати свої ідеї, які раніше не використовувались і не обґрунтовувались.

Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання [3].

Загально-психологічні та методологічні площини мислення опрацьовували у своїх роботах А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, О. М. Матюшкін, Н. І. Пов'якель, С. Л. Рубінштейн, С. М. Симоненко, О. В. Скрипченко, О. К. Тихомиров, А. В. Фурман, Дж. Брунер, Ж. Піаже та ін.

Роль і місце професійного мислення вчителя у структурі педагогічної діяльності, його вплив на особистість педагога розкрито Ю. Н. Кулюткіним, О. М. Леонтьєвим, А. К. Марковою, Л. М. Мітіною, В. О. Сластьоніним, О. С. Цокур; суттєві площини формування та розвою педагогічної майстерності, фахових умінь простежували у своїх працях Л. К. Велитченко, І. А. Зязюн, В. О. Моляко, О. К. Осипова, В. А. Семиченко та ін.

Музичне мислення – це сукупність та взаємовідношення музично-слухових, рухових та зорових уявлень, які необхідні для будь-якого виду музичної діяльності. Музичний образ вибудовується в спільності

чуттєвого переживання та мислення. Розвій музичного мислення – це хист до вільної від інших художнього явища й перш за все вміння критично відноситись до власної професійної діяльності.

Музичне мислення дозволяє простежити не тільки зовнішній бік предмету напрямом чуттєвого сприйняття, але й визначити сутнісні зв'язки й відношення, логіки розвитку.

Активність музичного мислення – основа розкриття можливостей педагога-музиканта. Для активності дії необхідно першокласне знання музичного матеріалу, його розуміння й усвідомлена передача змісту твору слухачам (учням); активність мовлення, за допомогою якої передаються музичні ідеї, музичний образ.

С. Л. Рубінштейн підкреслював, що з розвитком мислення об'єктивна закономірність світу стає закономірністю, яка визначає розвиток людини як «діяча в оточуючому середовищі», тобто «зовнішні і внутрішні умови знаходяться у діалектичній взаємодії» [4].

Поняття «орхестика» виникло у стародавній Греції як метод вільної передачі в русі драматичного, пластичного або музичного твору. Т. Ліванова відзначає, що музика знаходилась у нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика як неодмінна учасниця трагедії. [2].

В кінці XIX сторіччя Еміль Жак-Далькроз повернувся до цього методу у вигляді музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза - за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини [1].

Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднєва, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Граніо, І. Ліфіц та інші. Велику роль у розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання Карла Орфа. Метод К. Орфа базувався на національному фольклорі: вивчались інтонації німецької мови, інтонації німецької народної музики, ритмічні формули та танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, грі на різноманітних інструментах.

На сучасному етапі орхестичне виховання розглядається як інтегроване виховання ритміки, що базується на всотуванні емоційних ефектів інтонації слова, сталих інтонаційних моделей музики, ритмоформул у співі, танці, драматизації, на логопедичних вправах. При цьому суб'єкт-учень є самою дією, а суб'єкт-вчитель – співучасником пошуку.

Мета статті. Рішення проблеми виховання орхестичного мислення вимагає перегляду цілей навчально-виховного процесу, пошуку нових освітніх технологій, які б стимулювали у вчителів та студентів ВИШу бажання знайомитись з цінностями всесвітньої музичної культури.

Спектр орхестичних знахідок розмаїтий. Питання: чи можна вирішувати проблеми і створювати успішні рішення, як керувати орхестичним процесом і чи можна цьому навчитись? Необхідно розвивати набор професійних навичок орхестичного мислення, визначити певні компоненти навичок, які відрізняють мислення сильного педагога - орхестика від стандартної манери та образу мислення.

Вузько сфокусований педагог, вирішуючи орхестичну проблему, зациклюється на самій проблемі і забуває про розмаїті елементи. Сильний педагог бачить питання-складники у практичному відношенні із всіма інгредієнтами, у якому існують ці компоненти. Він також цікавиться історією розвитку проблеми, замислюється над тим, до яких результатів приведуть різні варіанти рішення цього питання (завжди буває декілька рішень однієї проблеми).

Суперечності виникають завжди, коли педагог намагається щось змінити у застарілій методиці. Кожна проривна орхестична думка не створює поступку, а видаляє контроверзи, які неможливо витнути при старій системі.

Визначене мислення звужує область орхестичного уявлення про будь-яку ідею. Орхестичне мислення дозволяє притишити вплив інерції, допускає пережити схожості між різними об'єктами, ідеями, процесами, які можуть бути і не схожими між собою. Тобто орхестичне мислення розширює діапазон творчого мислення для породдя нової думки, дає способи вийти із звиклих стандартів, блискавично реагує на стрибки ідей. Як правило, вони відбуваються як певні протиріччя, яке сягає межі. Педагогу потрібно вміння бачити нинішні крапки на часовій шкалі й робити осібні висновки.

Потужні рішення повсякчас знаходяться поза тієї галузі, в якій працює педагог, на сутечі наук, і знати багато – стає необхідністю. Частіше докорінні рішення знаходяться кшталтами подібностей, коли ідея переноситься з однієї області знань у іншу. І потрібно цю область знань відчувати не поверхово, а більш поглиблено (так зване політехнічне рішення проблеми).

Логіка нової ідеї проходить довгий шлях, вона визріває десь в глибині свідомості, згортається і розширюється, приспіває до найвищого щабля, її виміри сягають максимально бажаних значень. Після цього ідея усталюється і починає працювати.

Будь-який помисел може бути вирішений. Коли вчитель стикається із орхестичною думкою, він намагається вирішити її відразу, невмисним нападом, потрібно акуратно розібратися у питанні, на якому рівні можна привнести нові рішення.

Життя у сьогочасному суспільстві вимагає від вчителя виконання певних правил і обмежень, не потребують творчої роботи. З другого боку, для пошуку незвичайних, автентичних ідей необхідна вільна, будівна уява. Тобто педагог повинен придумати те, що не існує у наявності, але часто заважає інерція. Іноді рішення лежить «поверхні», але з-за правил і обмежень їх не бачать. Тут важливо мати у думці певну мету, яка повинна вписатися в педагогічну методику і стати життєвим кредо.

Підґрунтям нових технологій є дві важливі проблеми педагогіки − проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду. Результатом цих процесів є використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій Тому майбутній учитель-музикант повинен подолати старі стереотипи, традиційні установки, шаблони у проведенні уроку музики і бути готовим до педагогічної діяльності з урахуванням інноваційних надбань. Ця готовність визначається усвідомленням цих протиріч. Вчителі повинні вміти аналізувати нові технології, давати їм вагому й доцільну психолого-педагогічну характеристику й вміти створити школярам сприятливу атмосферу і особливі можливості для формування пізнавальних інтересів, які є надійною основою для творчого розвитку особистості, самостійного оволодіння музичними знаннями. У процесі творчої діяльності з використанням методів нових технологій, зокрема, орхестичного виховання, активізується інтелектуальна та емоційна сфера школярів, розвиваються музичні здібності, учні набувають таких якостей творчої особистості як експресивність, оригінальність, винахідливість у комбінуванні художніх елементів, здатність до життєвих способів реалізації творчих ідей.

Найголовніша ж проблема викладача – розробка узагальнюючої класифікації нових технологій, яка повинна являти визначену цінність, й тому дозволяє не упустити з уваги ті види завдань, що можуть виявитися корисними при вивченні тих, кого навчають певному компоненту змісту освіти, зокрема орхестичному вихованню. Наступний етап дослідження у встановленому напрямку вбачається у впровадженні моделі орхестичного виховання та на її основі методики застосування навчальних завдань з орхестичного виховання із різними характеристиками в системі професійної підготовки вчителя музики.

При прийнятті нового орхестичного проекту та відповідності аналізують перш за все сутий стан, а не тільки приватне відношення до проблеми. Важливо зважати технологічні (специфіка використання) та особистісні (індивідуальні) якості педагога: професійна підготовленість, комунікабельність, емоційність, від чого залежить ефективність усвідомлення орхестичної, ідеї аспекти нового педагогічного кшталту.

Рішення цієї проблеми вимагає перегляду цілей навчально-виховного процесу, пошуку нових освітніх технологій, які б стимулювали в учнів загальноосвітніх шкіл бажання знайомитись з цінностями всесвітньої музичної культури. Методологічними аспектами цього аспекту можуть бути наступні впровадження у навчально-виховний процес:

– орієнтування на цінність орхестичного мислення та орхестичної діяльності;
– залучення висококваліфікованих фахівців до проведення майстер-практикумів з орхестичних технологій;
– обов'язкове підвищення якості освіти;
– міждисциплінарна освіта;
– стимулювання у педагогі активності, орхестичної самостійної діяльності;
– залучення педагогів у рішення практичних завдань, пов'язаних з професійною сферою;

Орхестика – це творча трансформація відомої реляції, з'ясування , що з чого витікає, зауваження щодо реляції з різних крапок зору. Тобто розвивається орхестична думка. Це не просто отримання і передача інформації. Це саме з'ясування нових зв'язків, тобто створення нової інформації.

Висновки. Одним з найважливіших елементів орхестичного мислення є вміння працювати з майбутнім, пов'язане, насамперед, з навичками формування бачення майбутнього і почуттям вектора розвою. Досягнення майбутнього має безліч варіантів в орхестичному мисленні, тому наступний елемент пов'язаний з навичками формування сценаріїв розвитку та прийняттям рішень в умовах невизначеності. Все це посилається на неоднозначність у прийнятті рішень та вмінні розмірковувати за рамками стандартів. Все спирається на навички формування й обґрунтування креативних припущень, що є подальшою, найважливішою частиною орхестичного мислення.

У нових умовах варт чітко розуміти зміст поняття «знання» як засобу формування бачення майбутнього, воно дозволяє безпомилково обрахувати стратегію вирішення нових завдань. Для підвищення конкурентоспроможності українського суспільства необхідно змінити завдання освіти, оскільки нові умови принесли парадокси, що роблять узвичаєну передачу знань практично даремною. Головне завдання орхестичного мислення - у формуванні такого мислення, що призведе здатність педагога створювати нові знання, вирішуючи завдання нового рівня складності.

Використана література:

1. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Институт Ритмической гимнастики Жак-Далькроза. Гелерау, близ Дрездена. Москва, 1912. 30 с.
2. История западноевропейской музыки до 1789 г. Москва : Музыка, 1986. 630 с.
3. Психологія. Підручник для студентів вищих навчальних закладів /За ред. член-кореспондента АПН України Ю. Л. Трофімова. Київ.: Либідь, 2001. С. 270-310.
4. Рубинштейн С. Л. Очерки, воспоминания, материалы. Москва, 1989. 370 с.

References:

1. Dorn V. (1912). Method Jak-Dalkroza. Institut Ritmicheskoj Gimnadtiki [Method Jacques-Dalcrosis. Institute of Rhythmic Gymnastics Jacques-Dalcroze. Gelerau, near Dresden]. M. [in Russia].

2. Istorija zapadnojevropejskoj muzuki do 1789 g. (1986) [The history of Western European music until 1789]. M.: Music [in Russia].
3. Psichologija. Pidruchnik dlja studentiv vuchih nabchalnuh zakladiv Psychology (2001). [The textbook for university students. / Edited Corresponding Member of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Yu. L. Trofimov]. K .: Libid [in Ukrainian].
4. Rubinshtejn S. L. Ocherki, vospominanija, materialy (1989) [Rubinstein S. L. Essays, memoirs, materials]. M. [in Russia].

Pluschik E. V., Novosadova S. A. Forming orchestic thinking as a pedagogical problem

The article is devoted to the education of orchestral thinking in the context of the development of the complex phenomenon of the analysis of subjective and objective in thinking, emotional and rational, empirical and theoretical, etc. Modeling of operations related to musical activity: the active activity of the subject in the relation of musical thinking, intonation, speech, action, movement, creation and perception of artistic values.

The basis of the article is the conclusion of psychologists that thinking is a process of indirect and total reflection of objects and phenomena of objective reality in their essential relationships and relationships. The underlying basis of thinking is language, which is a tool and a kind of existence of thought. The idea is based on a convoluted inner tongue. Intellectual activity is organically linked to practice. Practice is the source of orchestral thinking and its activities.

The concept of «orchestral thinking of a music teacher» is considered in a separate definition, and subsequently they need to be combined in a new global statement.

The current public standard of thinking is not enough to give birth to new ideas or to accept them. This feature is the first obstacle to everything related to the latest processes. And the same obstacle expresses the paramount task that needs to be addressed with high efficiency: to develop a new standard of thinking and create conditions for its implementation in the minds of HSE students, which should become an appropriate lever in the educational process.

Of paramount importance in the process of shaping the orchestral thinking of future music teachers are the forms of creative activity that help students to think actively and independently. In this connection, it is emphasized: the concept of professional thinking has two aspects - subject matter (a feature of thinking, due to the nature of special training, which is used in a particular field of scientific knowledge); high-quality (that is, a high level of professional qualification related to the degree of productivity from the application of specialized knowledge in practice.

That is, orchestral thinking broadens the outlook, reflects beliefs, determines the next stage of activity of the teacher-musician. Orchestral thinking leads to the modernization of the system of musical and pedagogical values, stimulates the movement forward and synthesizes the development of cultural space, the expansion of intellectual and spiritual resources, the growth of the creative power of knowledge of the future specialist.

The future teacher of music art should have professional training, which ensures his ability to successfully solve emerging problems in a rapidly changing environment based on the latest approaches, a thorough understanding of the methodology of creativity, taking into account the acquired pedagogical skills. Today, it is necessary to have an «advanced consciousness», which should be formed by the system of advanced education, based on deep and organic integration with fundamental science. The ideas of forming such a system of education are already being actively discussed among scientists and practitioners. It takes orchestral thinking and its new standard is a form of mental activity that is psychophysiological compatible with the mentality of the population living in our crane.

Key words: *thinking, orchestics, orchestral thinking, development of orchestral thinking, functions of teacher of musical art, mental actions, search orchestral thinking process.*

УДК 373.2:37.091.33-028.22:37.018.1:004
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.45

Попович О. М.

МЕХАНІЗМ ПРАКТИЧНОЇ ПОБУДОВИ СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ РОДИНИ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Закцентовано увагу на характеристиці сенсорно збагаченого середовища, яке є сукупністю умов (у закладі, родині), що максимально сприяють особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності. Розкрито сутність і зміст наукових дефініцій «освітній простір», «сенсорно збагачене середовище». З'ясовано механізм практичної побудови сенсорно збагаченого середовища, який має свої особливості.

Створення культурного сенсорно збагаченого середовища в закладі та в родині, на нашу думку, буде забезпечувати: оптимальне сенсорне навантаження на дитину з метою захисту від утоми сенсорними стимулами; створення умов для сенсорного розвитку; взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного сенсорного розвитку дитини; вільний час, передбачений для дитини впродовж дня. Структуру сенсорно збагаченого середовища в закладі дошкільної освіти розглядаємо як багатокомпонентну систему, що складається з таких елементів, як-от: мета створення сенсорно збагаченого середовища (для чого створювати?); зміст сенсорно збагаченого середовища (у чому єдність елементів цілого?); форми, методи, прийоми (як використовувати?); педагог і батьки (хто створює?); дитина (хто використовує?). Визначено, що нормативними параметрами сенсорно збагаченого середовища є такі: сенсорна насиченість; відкритість до змін, своєрідна незавершеність, яка «запрошує» дитину до активного «добудування» сенсорно збагаченого середовища, діалогічний режим функціонування; небуденність; контрастність; чітка оформленість предметно-середовищних і предметно-просторових джерел сенсорного розвитку; різноманітність, оригінальність; багатофункціональність; пристосованість до потреб спільної практичної діяльності дитини і дорослого.

Ключові слова: *діти раннього віку, середовище, сенсорна культура, сенсорно збагачене освітнє середовище, сенсорний розвиток дитини, родина, заклад освіти, освітній простір, предметно-середовищний підхід.*

Дефініція «освітнє середовище» активно наповнюється теоретичним контентом упродовж останніх десятиріч ученими як у нашій країні, так і за кордоном. Вивчення освітнього середовища здійснюється з позицій, пов’язаних із сучасним розумінням освіти як особливої сфери соціального життя, а середовища – як чинника освіти. Проведений аналіз досліджень відносин «дитина – середовище» (О. О. Бодальов, В. О. Караковський, Л. І. Новикова, Н. М. Смирнова та інші) дає можливість зробити висновок, що численні спроби дослідників минулих років, а також деяких сучасних авторів представити навколишнє середовище та простір як засіб розвитку, навчання та виховання виявилися такими, що технологічно не відпрацьовані певною мірою, щоб служити керівництвом до дії практиків.

На основі аналізу філософської, соціально-психологічної і педагогічної літератури *освітній простір розглядається як простір комунікацій*, який залучає суб’єкта до процесів освоєння, споживання, обміну і поширення культурних цінностей. Будучи невіддільною частиною культури, освітній простір розглядається і як підсистема соціокультурного середовища. Одночасно освітній простір створюється самим індивідом, оскільки кожна людина розвивається відповідно до своїх індивідуальних задатків, інтересів, життєвого досвіду.

У сучасних дослідженнях освітній простір розглядається як категорія, що характеризує розвиток дитини і визначає її цільове і функціональне призначення в контексті предметності культури суспільства (В. І. Слободчиков); аналізується виокремлений для досліджень конкретний аспект освітнього простору (В. Г. Воронцова, О. С. Газман, О. І. Казакова, В. О. Козирєв, О. П. Тряпіцина, Д. І. Фрумин та інші); здійснюється оцінка освітнього простору закладу з погляду її ефективності як соціальної системи (В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер; К. Маклафін, D. Reid, D. Hopkins та інші вчені); визначаються і досліджуються його різні психологічні параметри, зокрема безпека.

У роботах, присвячених цій проблематиці, розкривається взаємозв’язок освітнього простору із середовищем. Наприклад, поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» взаємодоповнюють один одного, перше виступає для другого як родове поняття. Проте *досліджень, як і термінологічних визначень щодо поняття «сенсорно збагачене середовище для дітей раннього віку», немає*. У дослідженнях, присвячених теорії і практиці дошкільної освіти, майже відсутнє навіть поняття «освітній простір», замість нього використовуються поняття «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», які переважно розглядають це явище на основі параметра «предмети». Якнайповніше враховує специфіку діяльності закладу дошкільної освіти, орієнтири розвитку концепція розвивального середовища, розроблена групою дослідників у складі В. А. Петровського, Л. М. Кларіної, Л. А. Смивіної і Л. П. Стрелкової.

На нашу думку, про сенсорно збагачене середовище закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) можна говорити в широкому і вузькому значеннях слова. У найбільш широкому трактуванні йдеться, як правило, про *освітній простір*, який охоплює декілька взаємозв’язаних рівнів, а саме: *локальне середовище* – це функціональне і просторове об’єднання суб’єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові відносини (конкретна група раннього віку або конкретна сім’я); *макросередовище*, яке «теоретично може бути всім Всесвітом» (В. О. Ясвін) і охоплює загальнокультурний, державний, регіональний рівні, а також освітній простір конкретного села, селища чи міста.

Можна говорити також про взаємопроникнення цих середовищ. Зокрема, сімейне середовище і освітнє середовище закладу дошкільної освіти взаємопронизують одне одного, у свою чергу, відбувається і взаємопроникнення освітніх мікросередовищ, організовуваних окремими педагогами в конкретних групах дітей раннього віку.

Необхідно зазначити, що будь-яка типологія освітнього середовища є умовною, отже, не претендуючи на наукове термінологічне відкриття, усе ж таки звернемо увагу на зазначені поняття більш ґрунтовно.

Мета статті – розгляд сенсорно збагаченого середовища, яке є сукупністю умов, що максимально сприяють особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності.

Пізнання дитиною довкілля починається від живого, безпосереднього споглядання, яким є саме життя. Спостереження, вивчення, привласнювання, засвоєння, пізнання, осмислювання розумом, чуттями і є тим *пропедевтичним (вступним) етапом залучення* дитини до цінностей, які засвоюються через різні форми організації і види практичної діяльності, взаємодії, знаки і символи соціуму й культури.

Залежно від здатностей і здібностей дитини, її соціокультурного досвіду, способів моделювання світу педагог може стимулювати її активність, створювати освітні (проблемні) ситуації тощо. *З’ясуємо механізм практичної побудови сенсорно збагаченого середовища.*

Сенсорно збагачене середовище – це така сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності. Науковцями (К. Л. Крутій, Л. В. Зданевич та інші) визначено інтегральні критерії збагаченого освітнього середовища для закладів дошкільної освіти. Назвемо їх. *Критерій збагаченості середовища сенсорними стимулами*: сенсорне багатство домівки, де зростає малюк, закладу, який він відвідує, та території; гармонізація, структурованість сенсорного середовища; естетичність середовища. *Критерій насиченості різними типами і видами діяльності*: типи – предметно-ігрова (провідний тип), початки навчальної і трудової; види діяльності – спілкування, пізнавальна діяльність, перетворювальна, оцінно-контрольна, творча тощо. *Критерій задоволення потреб* у фізичній активності та фізичному розвитку: здоровий спосіб життя, потреба в активності, спортивні досягнення тощо. *Критерій насиченості сенсорного середовища взаємодією* педагогів, дітей, батьків [6; 7].

Зауважимо, що механізм побудови сенсорно збагаченого середовища має свої особливості. Визначимо ці особливості. *Стрижневою (вертикальною) ідеєю* механізму побудови освітнього сенсорно збагаченого середовища є трансформація дитиною цінностей світу, культури, соціуму в особистісний внутрішній світ цінностей. Саме це і буде забезпечувати рівень сенсорного розвитку дитини. Під *сенсорним розвитком дитини* маємо на увазі розвиток її сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхні форму, колір, величину, положення в просторі, а також запах, смак, боричність тощо. З розвитком сенсорики в дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями у природі та суспільстві. Із сприйняття предметів і явищ довкілля починається пізнання дитиною сенсорної культури. *Сенсорна культура* – термін, який увела в педагогіку Марія Монтессорі на позначення дитиною сенсорних еталонів, які вироблені людством [4, с. 5].

Базовою (горизонтальною) ідеєю є сенсорно збагачене середовище, що являє собою інтеграцію, синтезування спеціально організованої діяльності як комунікативної взаємодії і просторово-предметного розвивального середовища. Ядром, серцевиною освітнього сенсорно збагаченого середовища та його метою є Дитина. Нами було використано концептуальний підхід К. Л. Крутій [3; 6] до створення освітнього простору. Важливо, що в інтерпретації науковця світ довкілля, який має свої цінності, та світ дитини будуть взаємодіяти. Отже, як було зазначено, стрижневою (вертикальною) ідеєю створення освітнього сенсорно збагаченого середовища є трансформація дитиною *цінностей* довкілля (мікросоціуму, мезосоціуму, макросоціуму).

Пояснимо цю ідею. *Цінність* – це поняття, що фіксує позитивне або негативне значення будь-якого об'єкта чи явища, одну із форм суспільних відносин. *Ціннісні орієнтації* – це відносно стійка вибіркова спрямованість потреб особистості на певну групу соціальних цінностей. Зазначимо, що ціннісні орієнтації лежать в основі мотивів діяльності, вони пов'язані з бажаннями, інтересами, емоціями і почуттями. Система ціннісних орієнтацій може бути узгодженою, послідовною, а може бути суперечливою, несумісною [3, с. 6].

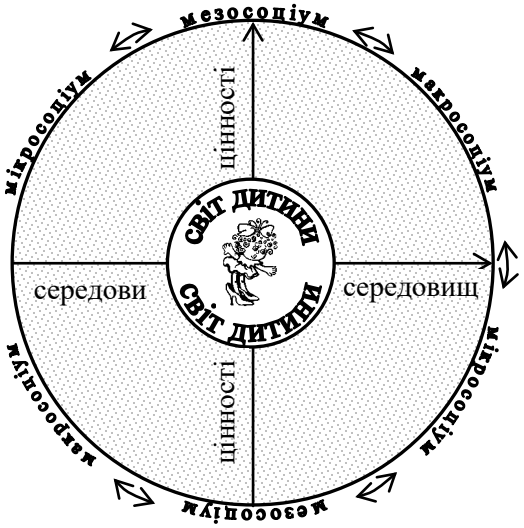


Рис. 1. Створення сенсорно збагаченого середовища шляхом трансформації дитиною цінностей довкілля

Аналіз наукових джерел щодо засвоєння людиною цінностей світу має велике значення, дає нам можливість окреслити шляхи засвоєння дитиною раннього віку зазначених цінностей. Назвемо їх.

Первинна соціалізація в сім'ї, коли дитина вбирає мову та мовлення, традиції та ритуали свого безпосереднього оточення. Саме так передається ціннісна визначеність соціальних прошарків і груп, риси національного характеру. Цим шляхом передаються, насамперед, життєві цінності, притаманні попередньому поколінню батьків (мікросоціум і мезосоціум).

Соціально організована система освіти та культури – освітні заклади тощо, тобто державно керована система впливу, через яку поширюються цінності, що вважаються основоположними для цієї соціальної системи.

Вплив різних формальних і неформальних груп, насамперед оточення однолітків.

Власний сенсорний досвід, тобто сукупність знань, умінь, уявлень, еталонів, які виформовуються під час практичної діяльності дитини із сенсорними стимулами. Отже, світ довкілля (родина, система освіти, формальні та неформальні групи, власний сенсорний досвід тощо) і світ дитини вступають у взаємодію. Об'єднання двох світів здійснюється дорослим різними засобами, які науковці (К. Л. Крутій [3; 6; 7] та інші) визначають так: *Світ довкілля навколо мене* – дитина залучається до тих, хто оточує, культури і соціуму, засвоює знаки, символи їхнього відбиття тощо. *Я у світі довкілля* – дитина через активну комунікацію з довкіллям пізнає його й себе, перетворює себе і довкілля тощо. *Світ довкілля в мені* – цей зв'язок має зворотний вплив на дитину, результатом якого є психологічні новоутворення в особистості у вигляді відновленої її субкультури, якісних змін на рівні сенсорного розвитку тощо.

Ми з'ясували стрижневу (вертикальну) ідею практичної реалізації моделі освітнього сенсорно збагаченого середовища. Відтепер розглянемо *горизонтальну ідею механізму побудови зазначеного середовища.*

Нагадаємо, що психолого-педагогічна наука і практика звертають увагу на середовище як на «пошукове поле» дитини, як на спосіб взаємозв'язку дитини й Всесвіту. Наприклад, Л. І. Божович визначає середовище як особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які зумовлюють і динаміку розвитку, і нову якісну освіту [2, с. 60]. Предмети середовища по-різному входять у «поле» активності дитини раннього віку: як оточення, як фон, як обставини, ситуація, як «місце», «осередок». Зауважимо, що *процесуальний аспект створення сенсорно збагаченого середовища* має два боки: перцептивний та інтерактивний.

Перцептивний бік взаємодії середовища та особистості має декілька стадій: доперцептивну (практичної взаємодії немає, є лише готовність); асиміляцію (бажання взаємодіяти, співвіднесення змісту елемента зі своїм сенсорним досвідом); акомодацію (бажання змінити сенсорне середовище, орієнтація на щось нове). *Інтерактивний* – результативність взаємодії особистості та сенсорно збагаченого середовища). Із зазначеного можна зробити *висновок*: позиція педагога щодо дитини має ґрунтуватися на спонуканні, освіті, оцінюванні, комунікації.

На нашу думку, сенсорно збагачене середовище має завжди бути розвивальним і забезпечувати дитині можливість виявляти свої здібності. В. О. Петровський зазначає: «Життєве середовище може і повинне розвивати та виховувати дитину, слугувати тлом і посередником в особистісно-розвивальній взаємодії з дорослими та іншими дітьми» [9, с. 80].

Авторські підходи до створення сенсорно збагаченого середовища зорієнтовано на цінності та інтереси дитини раннього віку, урахування її вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, на збагачення, ампліфікацію сенсорного розвитку, взаємозв’язок усіх сторін життя малюка. *Створення культурного сенсорно збагаченого середовища в закладі та в родині, на нашу думку, буде забезпечувати*: оптимальне сенсорне навантаження на дитину з метою захисту від утоми сенсорними стимулами; створення умов для сенсорного розвитку; взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного сенсорного розвитку дитини; вільний час, передбачений для дитини впродовж дня.

Структуру сенсорно збагаченого середовища в закладі дошкільної освіти розглядаємо як багатокомпонентну систему, що складається з таких елементів, як-от: мета створення сенсорно збагаченого середовища (для чого створювати?); зміст сенсорно збагаченого середовища (у чому єдність елементів цілого?); форми, методи, прийоми (як використовувати?); педагог і батьки (хто створює?); дитина (хто використовує?).

Динаміка розвитку сенсорно збагаченого середовища досягається завдяки взаємодії трьох його структур: педагогічної, методичної, психологічної. Практична реалізація ідеї створення сенсорно збагаченого середовища в умовах закладу й родини передбачає побудову такого середовища у двох напрямах: *предметно-середовищному та предметно-просторовому*. Г. М. Любимова, С. Л. Новосьолова, слідом за М. Монтессорі, зазначають, що для нормального розвитку дитині необхідно жити в трьох предметних просторах: співмасштабному діям її рук (масштаб «око – рука»); співмасштабному її зросту; співмасштабному предметному світу дорослих [8, с. 79].

Коротко пояснимо перший предметний простір – співмасштабність діям руки – масштаб «око – рука». Як стверджували фізіологи М. О. Бернштейн та І. М. Сєченов, рука, що рухається, завжди спочатку вчить очі: пізнавальні дії рук дитини, які хапають, обмацують краї предметів, навчають очі такої ж стратегії поведінки. Очі швидко навчаються досліджувати контури об’єкта за допомогою рухів, які схожі на «обмацуючі» рухи руками, але вже на відстані. Кожен предмет, який знаходить таким чином своє місце, свою форму й краї, відрізняється для дитини від інших. Так з’являється в предмета «своє обличчя», а трохи згодом своє ім’я – назва (слово-предмет, слово-дія, слово-ознака), яка допомагає дитині розпізнавати його. Відповідно, в ранньому віці особливого значення набуває мовленнєве розвивальне середовище, на тлі якого відбувається спілкування, що є сприятливим за умови, коли дорослий сам займає активну позицію й відповідає на мовленнєві прояви, а пізніше – на запитання дитини, стимулюючи, відповідно, мовленнєву активність малюка [1, с. 47].

Отже, дитина засвоює певний сенсорний еталон, який позначається словом. Можна погодитися з висловом філософа І. Канта, що рука є продовженням думки.

У процесі створення саме *предметно-середовищного підходу* як джерела сенсорного досвіду дитини раннього віку необхідно спиратися на ергономічні вимоги до життєдіяльності: антропометричні, фізіологічні і психологічні особливості дитини, яка буде розвиватися в цьому середовищі.

З’ясуємо *вимоги до предметно-середовищного напряму*: розвивальний характер сенсорно збагаченого середовища; діяльнісно-віковий підхід; сенсорна інформативність (різноманітність іграшок, тематики, комплексність); збагаченість, наявність природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність практичної діяльності дитини та її творчість; варіативність; сполучуваність традиційних і нових компонентів; забезпечення складових елементів сенсорно збагаченого середовища, співвідносності з макро-, мезо- та мікропростором діяльності дитини; забезпечення комфортності, функціональної надійності та безпеки; забезпечення естетичних і гігієнічних показників.

Створення *предметно-просторового середовища* в ЗДО та родині передбачає урахування таких вимог, як-от: стимуляція сенсорного розвитку та практичної активності дитини (К. Л. Крутій); задоволення сенсорних потреб у культурно-ціннісному пізнанні довкілля (М. С. Каган); свобода і самостійність дитини; інтегративність (К. Л. Крутій); урахування статевих і вікових особливостей дитини (В. Ф. Базарний); діалогічність (А. Г. Арушанова); стабільність-динамічність (В. А. Петровський) тощо.

Практична реалізація створення сенсорно збагаченого середовища передбачає також створення *мінісередовищ*, які б відбивали сутність зазначених напрямів. Це можуть бути такі *мінісередовища*: сенсорно-пізнавальне, сенсорно-творче, емоційно-рефлексивне та інші.

Коротко схарактеризуємо мінісередовища. *Сенсорно-пізнавальне* має за мету створення можливостей для самостійного засвоєння дитиною сенсорних еталонів (колір, форма, простір, звук, смак, запах, боричність тощо), як засіб збагачення сенсорного досвіду. *Сенсорно-творче* створює можливості для самостійного

творчого процесу (малювання, ліплення, дизайн, флористика тощо). *Емоційно-рефлексивне* створюється дорослими для самопізнання дитиною самої себе, свого внутрішнього світу, образу «Я» тощо.

Зазначимо, що ми окреслили лише деякі мінісередовища, їх може бути набагато більше. Кількість мініседовищ залежить від тієї мети, яку висуває дорослий під час взаємодії з дітьми.

Висновки. Отже, нормативними параметрами сенсорно збагаченого середовища є такі особливості: сенсорна насиченість; відкритість до змін, своєрідна незавершеність, яка «запрошує» дитину до активного «добудування» сенсорно збагаченого середовища, діалогічний режим функціонування; небуденність; контрастність; чітка оформленість предметно-середовищних і предметно-просторових джерел сенсорного розвитку; різноманітність, оригінальність; багатофункціональність; пристосованість до потреб спільної практичної діяльності дитини і дорослого.

Ми з'ясували механізм побудови сенсорно збагаченого середовища як у закладі дошкільної освіти, так і в родині. Розвивальний ефект сенсорно збагаченого середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти й стимулювати сенсорний розвиток, активність і самостійність дитини раннього віку.

***Використана література*:**

1. Атрощенко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя до роботи з розвитку мовлення дітей раннього віку. *Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. Серія : Педагогіка*. 2012. Вип. XLII. С. 46–49.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. С. 34–121.
3. Крутій К. Л. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки». 3-є вид., стер. Запоріжжя : ЛІПС, 2004. 392 с.
4. Крутій К. Л. Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку / автор та укл. К. Л. Крутій. Дайджест 1. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. 152 с.
5. Крутій К. Л., Федорович Л. О. Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану психофізичного розвитку дітей раннього віку / упор. Крутій К. Л., Федорович Л. О. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2012. 204 с.
6. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 320 с.
7. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Частина друга. Концепція, Програма розвитку та освітні програми ДНЗ. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 284 с.
8. Новосёлова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда детства. *Дошкольное воспитание*. 1998. № 4. С. 79.
9. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. *Дошкольное образование в России* / под ред. Р. Б. Стеркиной. Москва : Изд-во «АСТ», 1996. С. 57–90.

References:

1. Atroshchenko T. O. (2012). Pidhotovka maibutnoho vykhovatelia do roboty z rozvytku movlennia ditei rannoho viku [Preparing future educators for work on the development of speech of young children]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu im. V. Stefanyka. Seriia : Pedahohika*. Vyp. XLII. S. 46–49 [in Ukrainian].
2. Bozhovich L. I. (1968). Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moskva : Prosveshhenie. S. 34–121 [in Russian].
3. Krutii K. L. (2004). Kontseptsiia ta metodychni zasady prohramy «Dytyna v doshkilni roky» [The conception and methodological principles of the program «Child in preschool years»]. 3-e yzd., ster. Zaporizhzhia : LIPS. 392 s. [in Ukrainian].
4. Krutii K. L. (2006). Entsyklopediia diahnostychnykh metodyk shchodo ziasuvannia stanu rozvytku ditei rannoho viku [An Encyclopedia of Diagnostic Techniques for Finding Early Childhood Development] / avtor ta ukl. K. L. Krutii. Daidzhest 1. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD. 152 s. [in Ukrainian].
5. Krutii K. L., Fedorovych L. O. (2012). Entsyklopediia diahnostychnykh metodyk shchodo ziasuvannia stanu psykhofizychnoho rozvytku ditei rannoho viku [Encyclopedia of diagnostic techniques for elucidating the state of psychophysical development of younger children] / upor. Krutii K. L. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD. 204 s. [in Ukrainian].
6. Krutii K. L. (2009). Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu : monohrafiia : u 2-kh ch. Chastyna persha. Kontseptsii, proektuvannia, tekhnolohii stvorennia [Educational space of a preschool educational establishment : monograph : First part. Conceptions, design, creation technologies]. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD. 320 s. [in Ukrainian].
7. Krutii K. L. (2010). Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu : monohrafiia : u 2-kh ch. – Chastyna druha. Kontseptsiia, Prohrama rozvytku ta osvitni prohramy DNZ [Educational space of a preschool educational establishment : monograph : Second part. Conception, program of development and educational programs of kindergarten]. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD. 284 s. [in Ukrainian].
8. Novosjolova S. L. (1998). Razvivajushhaja predmetno-igrovaja sreda detstva [Developing object-playing environment of childhood]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool education.* № 4. S. 79 [in Russian].
9. Petrovskij V. A. (1996). Postroenie razvivajushhej sredy v doshkol'nom uchrezhdenii [Building of a development environment in a preschool educational establishment]. D*oshkol'noe obrazovanie v Rossii – Preschool education in Russia* / pod red. R. B. Sterkinoj. Moskva : Izd-vo «AST». S. 57–90. [in Russian].

Popovych O. M. The mechanism of the practical construction of a sensory enhanced environment for younger children in the conditions of family and educational establishment

The article has focused on the characteristics of the sensory-enriched environment, which is a set of conditions (in an educational establishment and family) that maximally contribute to the personal development of children in meaningful activities for them. It has been revealed the sense and content of scientific definitions «educational space», «sensory enriched environment». The author also has clarified the mechanism of practical construction of sensory enriched environment, which has its own peculiarities.

Creating a cultural sensory enrichment environment in the educational establishment and in the family will provide: optimal sensory influence on the child in order to protect from tiring by sensory stimuli; creation of conditions for sensory development; interaction with family to ensure full sensory development of the child; free time provided for the child during the whole day. The structure of a sensory-enriched environment in a preschool educational establishment is considered as a multicomponent system consisting of such elements as: the purpose of creating a sensory-enriched environment (why to create it?); the content of the sensory enriched environment (what is the unity of the elements of the whole?); forms, methods, techniques (how to use?); teacher and parents (who creates?); child (who uses?). It has been determined that the normative parameters of the sensory enriched environment are: sensory saturation; openness to changes, a kind of incompleteness that «invites» the child to the active «completion» of the sensory enriched environment, dialogical mode of functioning; awkwardness; contrast; clear design of subject-environmental and subject-spatial sources of sensory development; variety, originality; multifunctionality; adaptation to the needs of practical activities of the child and the adult.

Key words: *younger schoolchildren, environment, sensory culture, sensory enriched educational environment, sensory development of the child, family, educational establishment, educational space, subject-environment approach.*

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:78
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.46

Прищепа О. П.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті визначено, що інтегративний підхід сьогодні є пріоритетним у розвитку системи освіти в Україні. Він пронизує педагогічну діяльність учителя початкової школи, зокрема її музично-освітній напрям. Підкреслено, що зараз музично-освітня діяльність учителя початкової школи охоплює навчання, розвиток і виховання молодших школярів засобами музичного мистецтва і має інтегративний характер. Проаналізовано педагогічні підходи різних авторів до організації інтегрованого навчання. Наголошено, що процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованої музично-освітньої діяльності передбачає створення відповідних педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців. Розглянуто погляди сучасних науковців щодо створення необхідних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Визначено педагогічні умови, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованої музично-освітньої діяльності: створення педагогічного середовища, яке відповідає професійній підготовці майбутніх учителів, здатних здійснювати інтегровану музично-освітню діяльність у початковій школі; спрямованість педагогічного процесу на формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності до інтегрованої музично-освітньої діяльності; оволодіння студентами психолого-педагогічними та предметно-методичними знаннями про інтеграційні процеси в початковій освіті та врахування вікових можливостей учнів початкової школи з метою формування їхньої загальнокультурної грамотності; формування вміння майбутніх учителів інтегрувати музичне мистецтво у зміст предметів початкової школи, дотримання тематичного компонування матеріалу для узгодженості навчальної інформації; поєднання теоретичного та практичного складників підготовки студентів із використанням інтерактивних методів під час освітнього процесу, а також педагогічних практик.

Ключові слова: *майбутній учитель початкової школи, готовність, музично-освітня діяльність, інтегративний підхід, педагогічні умови.*

Інтегративний підхід сьогодні визначено пріоритетним у розвитку системи освіти в Україні. Реформування української шкільної системи на законодавчому рівні відображено в Законі «Про освіту» (2017). Нова українська школа будується на засадах інтегративного підходу. Цей підхід пронизує і педагогічну діяльність учителя початкової школи, зокрема її музично-освітній напрям, який охоплює навчання, розвиток і виховання молодших школярів засобами музичного мистецтва і має інтегративний характер. Готовність майбутнього педагога до інтегрованої музично-освітньої діяльності розглядається як результат його професійної підготовки; цілісне стійке особистісне утворення, що дає змогу організувати навчальну діяльність молодших школярів, спрямовану на розвиток їхніх музично-творчих здібностей в умовах реалізації інтегративного підходу. Процес формування названої готовності передбачає створення відповідних педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців.

Актуальність названої проблеми посилюється наявними суперечностями між: значним попитом національної системи освіти на висококваліфікованих, ерудованих учителів початкової школи і недостатнім науковим розробленням шляхів їхньої ефективної музично-освітньої підготовки; потребою оволодіння студентами основами інтегрованої музично-освітньої діяльності та науковою невизначеністю шляхів розв'язання цієї проблеми в умовах обмеженості часу, відведеного на музично-методичну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Дослідженням проблем професійної підготовки педагогів займалися В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, В. Семиченко, А. Троцко та інші. Питання підготовки вчителів початко-

вої школи досліджували Н. Бібік, О. Бабакіна, О. Глузман, П. Гусак, Т. Дорошенко, О. Острянська, О. Савченко, Л. Хомич та інші.

Основи педагогічної інтеграції висвітлювали В. Безрукова, М. Берулава, Т. Дмитренко, В. Доманський, І. Климова, І. Колєснікова, М. Прокоф'єва, І. Ревенко та інші вчені.

Інтегрований зміст професійної педагогічної освіти розробляли О. Абдуліна, О. Гилязова, С. Гончаренко, В. Горшкова, Ю. Колєсніченко, О. Мариновська, Ю. Сьомін, Ю. Тюнніков та інші.

Застосування інтегрованих форм організації навчання в основній школі запропонували М. Безрук, Т. Браже, Г. Ібрагімов, Ю. Колягін, В. Максимова, Н. Таланчук, В. Яковлева та інші. Питаннями інтегрованого навчання в початковій школі займалися Т. Башиста, Н. Бібік, Н. Груздева, О. Іонова, В. Ільченко, О. Савченко, Н. Світловська, С. Шпілєва, С. Якименко та інші.

Створення відповідних педагогічних умов розглядають сучасні дослідники: В. Андрющенко, І. Гапійчук, А. Гончаренко, Н. Бушуєва, О. Братанич, О. Єременко, А. Козир, Л. Нечволд, Г. Падалка, Г. Сіліна, Н. Сінопальнікова, О. Сушенцев, О. Хижна, В. Холоденко, У. Щербей, С. Яценко та інші.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності в контексті інтегративного підходу.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «умова» трактується як:

– вимога, пропозиція, що висувається однією із сторін, які домовляються про що-небудь;

– необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;

– обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

– правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь;

– правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь;

– сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [1, с. 1295].

Різні науковці по-різному трактують поняття «педагогічні умови», розглядаючи їх як:

– характеристику педагогічного середовища;

– обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу;

– фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу;

– уявні результати педагогічного процесу;

– форми, методи, педагогічні прийоми [2, с. 92].

Дослідниця О. Хижна називає загальнопедагогічні умови підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи:

– «цілісність процесу підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи як онтологічної нескінченно можливої системи, якій притаманні поліцентричність, діалогічність, неоднорідність, недиз'юнктивність, полілогічність;

– поетапне здійснення підготовки вчителів до художньо-педагогічної діяльності на основі взаємозв'язку теорії і практики, забезпечення інтегративних зв'язків педагогічного та художнього складників змісту цієї підготовки;

– створення художньо-педагогічного середовища, яке відповідає особистісним потребам і запитам майбутнього вчителя, здатного працювати в мультикультурному освітньому просторі;

– актуалізація принципу мультикультурності підготовки до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи як усвідомлення майбутнім учителем множинності якісно своєрідних і самобутніх культур;

– педагогічна підтримка процесу національної самоідентифікації майбутнього вчителя шляхом надання пріоритетності національному компоненту у змісті підготовки вчителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи» [5, с. 11].

Н. Сінопальнікова теоретично обґрунтувала «педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі, а саме:

– організація діяльності викладачів психолого-педагогічних і предметно-методичних дисциплін із упровадження інтегрованого підходу до навчання студентів; спрямованість професійної підготовки на формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності;

– оволодіння майбутнім учителем психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про сутність, види та організаційні форми інтеграції в навчанні молодших школярів;

– набуття студентами досвіду використання інтегрованих форм організації навчального процесу» [3, с. 14–15].

У. Щербей визначає педагогічні умови, що «забезпечують ефективне використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів:

– використання інтегрованих форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які забезпечують реалізацію міжпредметної взаємодії як засіб формування професійних знань майбутніх учителів початкової школи з урахуванням міжпредметних тенденцій сучасної освіти, комплекс освітніх ситуацій інтегрованого керування навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців, що спрямована на опанування змісту педагогічної освіти;

– застосування педагогічного проєктування та моделювання в освітньому процесі, що забезпечує випереджальні дії, які виявляються у прогнозуванні та моделюванні майбутнього заняття, у баченні перспективи розвитку і відкритті її для студента, у передбаченні відповідей і використанні цього прогнозу для подальшого спілкування з аудиторією тощо;

– готовність педагога до реалізації міжпредметних зв’язків у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, що визначається як особистісний стан, який передбачає наявність у суб’єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання та включає в себе мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення способів педагогічної діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [4, с. 15].

Проаналізувавши педагогічні умови, обґрунтовані в працях вищеназваних науковців, визначаємо педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності в контексті інтегративного підходу:

– створення педагогічного середовища, яке відповідає професійній підготовці майбутніх учителів, здатних здійснювати інтегровану музично-освітню діяльність у початковій школі;

– спрямованість педагогічного процесу на формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності до інтегрованої музично-освітньої діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, інтересів, мотивів, потреб у діяльності інтегрованого характеру;

– оволодіння студентами психолого-педагогічними та предметно-методичними знаннями про інтеграційні процеси в початковій освіті та врахування вікових можливостей учнів початкової школи з метою формування їхньої загальнокультурної грамотності;

– формування вміння майбутніх учителів інтегрувати музичне мистецтво у зміст предметів початкової школи, дотримання тематичного компонування матеріалу з метою встановлення узгодженості навчальної інформації;

– поєднання теоретичного та практичного складників підготовки студентів із використанням інтерактивних методів під час освітнього процесу, а також педагогічних практик.

Висновки. Визначені педагогічні умови сприятимуть формуванню у майбутніх учителів початкової школи готовності до інтегрованої музично-освітньої діяльності.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у розробленні й обґрунтуванні моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності в контексті інтегративного підходу.

Використана література:

1. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Тверезовська Н., Філіпова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка.* 2009. № 3. С. 90–92.
3. Сінопальникова Н. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 20 с.
4. Щербей У. Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв’язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 21 с.
5. Хижна О. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.

References:

1. Busel V. (2004). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The great explanatory dictionary of modern Ukrainian].* V. Busel (Ed.). Kyiv : Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
2. Tverezovska N., & Filipova L. (2009). Sutnist ta zmist poniattia «pedahohichni umovy» [The essence and content of the concept of «pedagogical conditions»]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought.* No. 3. P. 90–92 [in Ukrainian].
3. Sinopalnykova N. (2010). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia intehrovanykh form orhanizatsii navchalnoho protsesu v pochatkovii shkoli [Pedagogical conditions of training prospective teachers for using integrative forms of teaching process organization in primary school]. *Extended abstract of candidate’s thesis.* Kharkiv [in Ukrainian].
4. Shcherbei U. (2016). Pedahohichni umovy realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions of implementation of interdisciplinary connections in the training of primary school teachers]. *Extended abstract of candidate’s thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
5. Khyzhna O. (2008). Teoretyko-metodolohichni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zabezpechennia osnov mystetskoi osvity uchniv pochatkovoi shkoly [Theoretical-methodological and methodical principles of future teachers preparation to providing bases of artistic education of primary school students]. *Extended abstract of Doctor’s thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

Pryshchepa O. P. Pedagogical conditions of future primary school teachers’ readiness formation for musical and educational activity in the context of an integrative approach

The article defines that the integrative approach is now a priority in the development of the education system in Ukraine. It penetrates pedagogical activity of a primary school teacher, in particular its musical and educational direction. It is stressed that musical and educational activity of a primary school teacher now covers teaching, development and education of younger schoolchildren by means of musical art and is of an integrative nature. Pedagogical approaches of various authors

to the organization of integrated training were analyzed. It is noted that the process of future primary school teachers' readiness formation for integrated musical and educational activities provides the creation of appropriate pedagogical conditions for future specialists' training. The views of modern scientists on the creation of the necessary pedagogical conditions for future primary school teachers' training are considered.

The pedagogical conditions, that promote future primary school teachers' readiness formation for integrated musical and educational activity are defined, they are as follows: creation of pedagogical environment, which corresponds to the professional training of future teachers able to carry out integrated musical and educational activity in primary school; the focus of the pedagogical process on the formation of a motivational and value component of students' readiness for integrated musical and educational activities; students' acquisition of psychological, pedagogical and methodological knowledge of the integration processes in primary education and musical opportunities of primary school students to develop their general cultural literacy; formation of the ability of future teachers to integrate musical arts into the content of primary school subjects, keeping a thematic arrangement of material for the consistency of educational information; combining theoretical and practical components of students' training using interactive methods in the educational process, as well as pedagogical practices.

Key words: *future primary school teacher, readiness, musical and educational activity, integrative approach, pedagogical conditions.*

УДК 377(091):159.955
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.47

Радченко О. Б., Верченко Н. В.

СТРУКТУРА СТОСУНКІВ МІЖ ПЕДАГОГАМИ ТА КЕРІВНИКАМИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі аналізу стосунків у педагогічних колективах між педагогами та керівниками освітнього закладу, прогнозуванню та подоланню в колективах організаційних конфліктів. Організаційні конфлікти відіграють важливу роль у діяльності сучасних організацій, причому виділяють як негативні, так і позитивні аспекти функціонування цих конфліктів.

Проте в багатьох випадках конфлікти допомагають виявити різноманітність поглядів, дають додаткову інформацію, допомагають виявити альтернативні вирішення проблеми. Це робить процес групового прийняття рішень більш ефективним і дає педагогам можливість задовольнити власні потреби в повазі та у владі. Це може привести також до більш ефективного виконання планів стратегій і проєктів, оскільки обговорення різних поглядів на ці документи відбувається до втілення їх у життя.

Деякі автори наполягають на тому, що конфлікти в організаціях являють собою нормальне, а до певної міри бажане явище, і розглядають їх як рушійну силу організаційних змін, їхній суттєвий чинник. Одними з вагомих наслідків організаційних конфліктів є зміни, які, у свою чергу, вступають у суперечність із застарілими, неактуальними нормами життя, що неминуче призводить до назрівання нових зіткнень протилежних інтересів, думок.

На основі аналізу особливостей професійної діяльності персоналу професійно-технічних навчальних закладів запропоновано використання трьох основних критеріїв для структурування основних видів організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах.

Управління організаційними конфліктами передбачає таке: а) запобігання організаційним конфліктам; б) обхід відкритих конфліктів; в) фактичне розв'язання відкритих конфліктів.

Спеціальна психологічна підготовка керівників і працівників професійно-технічних навчальних закладів потребує здійснення спеціальної психологічної підготовки учасників освітнього процесу із зазначеної проблеми. Психологічна допомога в подоланні організаційних конфліктів передбачає усвідомлення педагогічним персоналом професійно-технічних навчальних закладів необхідності такої допомоги та певну готовність керівництва та колег орієнтуватися на певні форми такої допомоги (тренінги, консультації, надання інформації тощо).

Ключові слова: *організаційні конфлікти, педагогічний колектив, освітній процес, соціально-психологічний клімат, психологічна допомога.*

Педагогічні колективи закладів професійної (професійно-технічної) освіти мають свою специфіку, на відміну від педагогічних колективів інших освітніх закладів. Ефективна взаємодія в педагогічному процесі – основна умова успіху діяльності освітнього закладу. Водночас невміння керівників налагоджувати контакти з педагогічним колективом може стати причиною погіршення ефективності цієї діяльності.

Метою статті є аналіз стосунків у педагогічних колективах між педагогами та керівниками освітнього закладу та їх прогнозування, а також вироблення шляхів подолання організаційних конфліктів у колективах.

Конфлікт відіграє важливу роль у життєдіяльності людини. Це проявляється, зокрема, в тому, що кожна більшменше значуща психологічна система так чи інакше визначає своє ставлення до конфліктів. Історія розвитку психологічних уявлень про конфлікти фактично збігається з історією самої психології, під час якої змінювали один одного різні, часом протилежні, уявлення про природу людини, про її взаємовідносини з навколишнім світом.

Наприклад, дослідники, які належать до школи наукового управління (М. Мескон [1] та інші), вважають, що найголовнішим є запобігання конфліктам в організаціях та їх профілактика. Відповідно, вони розробили механізми, що усувають умови, які сприяють появі конфліктів Вони розробили аргументи на користь

цієї ідеї про те, що «зіткнення» думок і протиріч має лише руйнівну дію в організації. Тому в межах цього підходу дослідники ставляться до організаційних конфліктів як до «хвороби людського спілкування», яку необхідно лікувати засобами «соціальної медицини». Автори цього підходу вважають, що конфліктів можна і потрібно уникати, бо конфлікти – це ознака неефективності організації та поганого самоуправління.

Протилежна думка щодо ролі організаційних конфліктів спостерігається в авторів школи «людських стосунків», які розуміють конфлікт як певний феномен, «вбудований» у структуру будь-якої організації [2]. Треба зазначити, що тут має місце спроба раціоналізації конфлікту, згідно з якою конфлікт існує в розбіжностях між людьми чи групами, а тому розглядається як неминуче явище.

При цьому зазначається, що, звичайно, конфлікт не завжди має позитивний характер, оскільки в деяких випадках він може заважати задоволенню потреб особистості і досягненню цілей організації [3]. Наприклад, якщо в колективі є людина, схильна до суперечок, інші члени колективу можуть поділяти погляди цієї людини, щоб не вступати в суперечку і уникнути конфлікту, хоча позиція опонента може бути і неправильною.

Також підкреслюється, що до потенційних негативних наслідків організаційних конфліктів можуть належати такі: зниження продуктивності, незадоволеність, погіршення морального стану, збільшення плинності кадрів, погіршення соціальної взаємодії, комунікацій і підвищення лояльності до підгруп і неформальних організацій [5].

Однак за ефективного втручання конфлікт може мати позитивні наслідки [3; 12]. Наприклад, більш заглиблена робота над пошуком рішення, розмаїтість думок під час прийняття рішень і поліпшення співробітництва в майбутньому.

Загалом, можна підсумувати, що на сучасному етапі переважає думка, яку ми підтримуємо, про те, що організаційні конфлікти мають розвивальний характер за умови конструктивного ставлення до нього (Л. Карамушка [4–6], Г. Ложкін [8] та інші).

Життєдіяльність педагогічного колективу відбивається в його двох головних функціях: навчально-виховній (виробничій) і соціально-гуманітарній. Перша функція виражає інтереси працівників, друга – безпосередньо інтереси суспільства. Ділова структура педагогічного колективу включає, перш за все, виробничі зв'язки педагогів, спрямовані на досягнення цілей педагогічної діяльності. Ці зв'язки можуть мати як формальний, так і неформальний характер. Якщо ділова структура витікає з його виробничих функцій, то соціально-психологічна структура скоріше відображає соціально-гуманітарні функції, потреби й інтереси його членів, зокрема зумовлені їхньою трудовою діяльністю. Частина таких ділових стосунків узагалі не може бути передбачена інструкціями і включена у зміст ролей навіть за найдетальнішого їх проєктування: вони залежать лише від індивідуально-психологічних особливостей педагогів і керівників, виникають із приводу виконання ними тієї або іншої ролі, порушень, що допускаються, особистісних домагань і так далі. Тому всю систему ділових стосунків, що реально складається в організації, не можна назвати формальними стосунками. Частина з них має неформальний характер.

Соціально-психологічна структура колективу складається із зв'язків, психологічних за своєю природою. Вона включає симпатії і антипатії, пошану і зневагу, групові цілі, ставлення до цілей спільної діяльності, її результати та інше. Цю систему відчуттів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтації і установок доцільно назвати соціально-психологічною структурою колективу. Її головний нерв, основний каркас, складається з міжособистісних стосунків – стосунків членів колективу один до одного.

Відповідно до названих груп функцій можна виділити також два блоки психологічної структури педагогічного колективу. У кожній підструктурі, що входить у відповідний блок, специфічно виявляються такі загальні риси колективу, як інтегративність (міра єдності, спільності) і мікроклімат, що визначає самопочуття кожного педагога, референтність (прийняття педагогами групового еталону) [11].

Перший блок відображає реалізацію навчально-виховної функції і має підструктури професійної спрямованості, організованості і підготовленості до спільної діяльності.

Необхідною передумовою для професійної спрямованості педагогічного колективу є любов до дітей, педагогічної праці, схильність працювати і спілкуватися з учнівським колективом. Проте така реалізація своєї виробничої функції властива далеко не всім педагогам. Тому в педагогічних колективах не завжди домінують норми, в яких турбота про вихованців посідає гідне місце.

Організованість педагогічного колективу полягає в реальній ефективній здібності групи до самоврядування. Під час управління груповою свідомістю організованість характеризується через загальні риси: організаційну інтеграцію управлінських функцій членів педагогічного колективу, їхню організаційну згуртованість, еталонність, мікроклімат, задоволеність педагогів організованістю педагогічної діяльності, здатність колективу стимулювати активність педагогів.

Підготовленість до спільної діяльності передбачає готовність кожного не лише до реалізації своїх професійних функцій, але і до взаємодії в рішенні педагогічних завдань. У педагогічній діяльності необхідна сумісність усієї групи педагогів, що працюють для досягнення загальної мети, референтність у професійно-діловому мікрокліматі.

Реалізація другої, соціально-гуманітарної, функції передбачає задоволення різноманітних потреб педагога: у роботі, в здобутті певної матеріальної винагороди, у суспільному визнанні, у спілкуванні, дружбі, самореалізації, відпочинку, у соціальному захисті.

Розвиненість перерахованих підструктур істотно впливає на психологічний клімат педагогічного колективу. Соціально-психологічний клімат – якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі [7].

Перейдемо до аналізу ділової структури професійно-технічної освітньої організації.

По-перше, зупинимося на загальній характеристиці складу колективу інженерно-педагогічних працівників. Останній включає фахівців різного профілю: майстрів виробничого навчання; викладачів загальнотехнічних і загальноосвітніх дисциплін, що істотно відрізняються один від одного змістом діяльності, своїм освітнім і загальнокультурним рівнем, педагогічною кваліфікацією, минулим досвідом, віковими та іншими особливостями. Це ускладнює проблему їх об'єднання в єдиний колектив, здатний тісно взаємодіяти в процесі повсякденної праці. А тим часом педагогічний процес у професійно-технічних навчальних закладах є інтегральним за своїм змістом і вимагає тісного взаємозв'язку загальноосвітньої, загальнотехнічної і виробничої підготовки учнів, єднання зусиль різних груп педагогів у процесі навчання і виховання.

Переважна частина працівників професійних (професійно-технічних) закладів освіти – без вищої педагогічної освіти: саме складова основа педагогічного колективу – майстри виробничого навчання, які відіграють основну роль у професійній підготовці і вихованні учнів, як правило, мають лише середню або середньо-спеціальну освіту. Тому створення в організації творчої атмосфери, стимулюючої зростання педагогічної кваліфікації працівників, належить до найгостріших і водночас найскладніших проблем, що стоять перед керівниками. А, як відомо, навряд чи можна вирішувати цю проблему в колективі, де немає взаєморозуміння та тісної взаємодії.

По-друге, проаналізуємо особливості взаємодії між різними групами працівників професійно-технічних навчальних закладів. Таких груп за професійною ознакою можна виділити три – майстри виробничого навчання, викладачі загальноосвітніх і спеціальних дисциплін і керівники (директор, його заступники з навчально-виробничої, навчальної та виховної роботи, завуч і старший майстер). Кожна з них відрізняється від інших, насамперед, виконуваними функціями, хоча є й інші розходження, зокрема такі: рівень і зміст базової освіти, досвід педагогічної роботи і так далі. Отже, можна виділити три рівні взаємодії з приблизно різним ступенем функціональної і міжособистісно-комунікативної сумісності:

1. «Горизонтальний» внутрішньогруповий рівень (майстер – майстер, викладач – викладач);
2. «Горизонтальний» міжгруповий рівень (майстер – викладач);
3. «Вертикальний» рівень (майстер – керівник, викладач – керівник) [10; 11].

Освітній процес у професійно-технічних навчальних закладах організований так, що більш тісні ділові зв'язки характерні для «вертикальної» взаємодії, менш тісні – для «горизонтальної» міжгрупової та найбільш слабкі – для «горизонтальної» внутрішньогрупової.

Дійсно, кожен майстер виробничого навчання працює зі своєю групою учнів і значною мірою незалежний від інших майстрів. Практично те ж саме можна сказати про викладачів: хоча вони й працюють із різними групами учнів, але ведуть свій конкретний предмет і тому з іншими викладачами пов'язані лише опосередковано. Значною мірою вони здійснюють свою діяльність паралельно один до одного. Об'єднуються викладачі під час взаємного відвідування уроків, спільного проведення позаурочних заходів, у процесі методичної роботи і так далі. Незалежність, звичайно, відносна, проте вона має місце [9].

Водночас чітко виражені відносини безпосередньої залежності характерні для взаємодії між професійними групами майстрів і викладачів. Успішність роботи викладача багато в чому залежить від того, наскільки добре справляється зі своїми обов'язками майстер тієї групи, у якій він веде заняття. І навпаки, результати роботи майстра з групою певною мірою зумовлені тією допомогою, яку надають йому викладачі і, насамперед, класний керівник.

Успішність навчання, поведінка на уроках, проведення позанавчальних виховних заходів, індивідуальна робота з учнями – ось вузлові моменти, у яких стикаються найбільше тісно професійні інтереси (і діяльність) майстрів і викладачів. Неважко помітити, що ці точки перетинання одночасно є основними проблемами навчально-виховного процесу в профтехучилищах, і, отже, оптимізація цього процесу неможлива без об'єднання зусиль майстрів і викладачів, без узгодження їхньої роботи.

У сфері «вертикальної» взаємодії керівників і підлеглих ще більш підсилюється взаємозалежність професійних груп. Результати й успіхи в роботі майстра чи викладача не можуть не залежати від уміння керівника організувати навчально-виховний процес в училищі, керувати ним. З іншого боку, оскільки праця керівників оцінюється з огляду на загальну ефективність роботи колективу, вони безпосередньо зацікавлені в тому, як здійснюється майстрами і викладачами навчально-виховна діяльність.

Що стосується процесів спілкування, то тут тіснота взаємодії змінюється в зворотній послідовності. Ці процеси протікають більш інтенсивно у внутрішньогрупових взаємодіях, чому сприяє велика однорідність освітнього і культурного рівня всередині груп. Важливо і те, що в багатьох училищах, особливо великих, є окремі педагогічні кабінети для майстрів і викладачів. Такий поділ також обмежує можливості спілкування між ними. Ще більш рідкісними є міжособистісно-комунікативні контакти між керівниками і підлеглими.

Отже, аналізуючи структуру стосунків у колективах закладів професійної (професійно-технічної) освіти, ми можемо спрогнозувати основні види організаційних конфліктів у цих освітніх організаціях.

З урахуванням наведеного вище аналізу щодо особливостей професійної діяльності персоналу в професійно-технічних навчальних закладах вважаємо, що основні види організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах доцільно структурувати на основі використання таких основних критеріїв:

а) управлінський статус учасників конфлікту;

б) тривалість конфлікту;

в) результат конфлікту.

Відповідно до першого критерію, організаційні конфлікти в професійно-технічних навчальних закладах можна підрозділити на вертикальні (які виникають між керівниками та інженерно-педагогічними працівниками) та горизонтальні (які виникають між інженерно-педагогічними працівниками). У свою чергу, горизонтальні конфлікти можна підрозділити на дві підгрупи: а) конфлікти, які виникають у межах однієї професійної групи; б) конфлікти, учасники яких належать до різних професійних груп. При цьому слід враховувати, що до основних «горизонтальних» професійних груп належать викладачі загальноосвітніх і спеціальних дисциплін і майстри виробничого навчання.

За другим критерієм організаційні конфлікти в професійно-технічних навчальних закладах можна підрозділити на такі види: а) короткострокові конфлікти (які тривають не більше місяця); б) довгострокові конфлікти (які тривають кілька місяців або років).

І за третім критерієм конфлікти у професійно-технічних навчальних закладах доцільно підрозділяти на такі: а) конструктивні (характеризуються позитивним результатом щодо розв'язання конфлікту); б) деструктивні (характеризуються негативним результатом щодо розв'язання конфлікту).

Висновки. Враховуючи основні підходи до подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах, слід, насамперед, враховувати те, що управління організаційними конфліктами передбачає: а) запобігання організаційним конфліктам; б) обхід відкритих конфліктів; в) фактичне розв'язання відкритих конфліктів [2].

Психологічна допомога в подоланні організаційних конфліктів передбачає, на нашу думку, перш за все, усвідомлення персоналом професійно-технічних навчальних закладів необхідності такої допомоги та певну готовність керівництва та колег орієнтуватися на певні форми такої допомоги (тренінги, консультації, надання інформації тощо).

Використання окреслених напрямів подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах передбачає здійснення спеціальної психологічної підготовки керівників і працівників професійно-технічних навчальних закладів із зазначеної проблеми.

Використана література:

1. Основы менеджмента / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. статья д-ра эконом. наук Л. И. Евенко / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Москва : Дело, 1997. 704 с.
2. Калашников О. В. Предотвращение организационных конфликтов как эффективная социальная технология управления : автореф. дисс. … канд. социолог. наук : 22.00. 08. Москва, 2005. 22 с.
3. Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. Дослідження особливостей психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом в умовах конфлікту. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 8. С. 1–10.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-центр, 2000. 332 с.
5. Карамушка Л. М., Радченко О. Б. Особливості вияву організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 35–36. Збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : А.С.К., 2013. С. 78–82.
6. Карамушка Л. К. Управління конфліктами в освітніх організаціях. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
7. Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Київ : Науковий світ, 2009. 268 с.
8. Кошечко Н. В. Тренінг «Молодь вибирає конструктивний конфлікт». *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7. С. 55–58 ; № 8. С. 44–48 ; № 9. С. 13–18.
9. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 416 с.
10. Радченко О. Б. Дослідження чинників, що впливають на конфліктність у педагогічних колективах професійно-технічних навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. Київ : Міленіум, 2003. Ч. 10. С. 48–51.
11. Радченко О. Б. Причини виникнення та психологічні умови подолання організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2014. 20 с.
12. Радченко О. Б. Психологічні чинники організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. *Організаційна психологія. Економічна психологія* : науковий журнал. № 2 / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Вид-во «ЛОГОС», 2015. С. 80–86.

References:

1. Mescon M. (1997). Osnovy menedzhmenta [Fundamentals of Management]. Moscow : Delo, 704 p. (in Russian).
2. Kalashnikov O. V. (2005). Predotvrashhenie organizacionnyh konfliktov kak jeffektivnaja social'naja tehnologijau pravlenija [Prevention of Organizational Conflicts as Effective Social Management Technology]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow, 22 p. (in Russian).

3. Karamushka L. M., Dziuba T. M. (2011). Doslidzhennia osoblyvostei psykholohichnoi hotovnosti menedzheriv osvity do vzaiemodii z personalom v umovakh konfliktu [Investigation of peculiarities of psychological readiness of education managers to interact with staff in conflict]. *Practical psychology and social work.* No 8. P. 1–10 [in Ukrainian].
4. Karamushka L. M. (2000). Psykholohiia upravlinnia zakladamı serednoyi osvitı : monografiıa [Psychology of management of secondary education institutions: monograph]. Kyiv : Nika-Center. 332 p. [in Ukrainian].
5. Karamushka L. M., Radchenko O. B. (2013). Osoblyvosti vyiavu orhanizatsiinykh konfliktiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Features of the manifestation of organizational conflicts in vocational schools]. *Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia – Actual problems of psychology. Vols. 1: Organizational Psychology. Economic psychology. Social Psychology*, Vol. 35–36. Kyiv: ASKK. P. 78–82. [in Ukrainian].
6. Karamushka L. M. (2011). Upravlinnia konfliktamy v osvitnikh orhanizatsiiakh [Conflict Management in Educational Organizations]. Kyiv : Shkilnyi svit. 128 p. [in Ukrainian].
7. Karamushka L. M., Dziuba T. M. (2009). Psykholohiia upravlinnia konfliktamy v orhanizatsii (na materiali diialnosti osvitnikh orhanizatsii) [Psychology of Conflict Management in Organization (on the Material of Educational Organizations Activity)]. Kyiv : Nika-Center. 268 p. [in Ukrainian].
8. Koshechko N. V. (2005). Treninh «Molod vybyraie konstruktyvnyi konflikt» [Training «Youth chooses constructive conflict»]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work.* No 7. P. 55–58 [in Ukrainian].
9. Lozhkin G. V., Povyakel N. I. (2007). Psykholohiia konfliktu: teoriia i praktyka [Psychology of Conflict: Theory and Modern Practice]. Kyiv : VD «Professional», 416 p. [in Ukrainian].
10. Radchenko O. B (2003). Doslidzhennia chynnykiv, shcho vplyvaiut na konfliktnist u pedahohichnykh kolektyvakh profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Investigations of the factors influencing conflict in pedagogical collectives of vocational schools]. *Aktualni problemy psykholohii: Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia - Actual problems of psychology. Vols. 1: Social Psychology. Management Psychology. Organizational Psychology.* Vol. 10. P. 48–51. Kyiv : Millennium [in Ukrainian].
11. Radchenko O. B. (2014). Prychyny vynyknennia ta psykholohichni umovy podolannia orhanizatsiinykh konfliktiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [The causes and psychological conditions of overcoming organizational conflicts in vocational schools]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv : Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka. 20 p. [in Ukrainian].
12. Radchenko O. B (2015). Psykholohichni chynnyky orhanizatsiinykh konfliktiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Psychological factors of organizational conflicts in vocational schools]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational psychology. Economic psychology.* No 2. P. 80–86 [in Ukrainian].

Radtenko O. B., Verchenko N. V. Structure of relations between and leaders in professional (professional-technical) education institutions

The article is devoted to the problem of analyzing relations in pedagogical groups between teachers and leaders of an educational institution, forecasting and overcoming organizational conflicts in teams. Organizational conflicts play an important role in the activities of modern organizations, and highlight both negative and positive aspects of the functioning of these conflicts. They play an important role in the activities of modern organizations, and researchers identify both negative and positive aspects of the functioning of these conflicts.

However, in many cases, conflicts help to identify diversity of views, provide additional information, help identify alternative solutions to the problem. This makes the group decision-making process more effective and gives educators the opportunity to meet their own needs for respect and authority. This can also lead to more efficient implementation of plans of strategies and projects, since the discussion of various points of view on these documents takes place before they are put into practice.

Some authors insist that conflicts in organizations are a normal, and to a certain extent, desirable phenomenon, and consider them as the driving force of organizational changes, their significant factor. One of the significant consequences of organizational conflicts is changes, which, in turn, conflict with outdated, irrelevant living standards, which inevitably leads to brewing new clashes of opposing interests and opinions.

On the basis of the analysis of the peculiarities of the professional activity of the staff of vocational schools, it is proposed to use three basic criteria for structuring the main types of organizational conflicts in vocational schools.

Management of organizational conflicts provides for: a) prevention of organizational conflicts; b) bypass open conflicts; c) the actual resolution of open conflicts.

Special psychological training for managers and employees of vocational schools requires the implementation of special psychological training for participants in the blessing process on the identified problem.

Psychological assistance in overcoming organizational conflicts implies an awareness of the need for such assistance by teaching staff in vocational schools and a certain willingness of management and colleagues to focus on certain forms of such assistance (trainings, consultations, provision of information, etc.).

Key words: *organizational conflicts, teaching staff, educational process, social-psychological climate, psychological help.*

УДК 378: 1: 78
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.48

Ракітянська Л. М.

КОРДОЦЕНТРИЗМ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ: ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ДИСКУРС

Висвітлюються сучасні концептуальні засади Нової української школи, розбудова якої пов'язується із здобутками вітчизняної філософської думки, її ключовим поняттям «кордоцентризм», «пізнання серцем», яке визнається науковцями «духовною домінантою» української культури, сутнісною основою національної свідомості. Наголошується, що реформаторські зміни сучасного освітнього процесу ґрунтуються на філософії людиноцентризму з ключовим концептом «дитиноцентризм», що означає відмову від інформаційної, раціонально спрямованої освітньої моделі та орієнтацію на філософію творення людини, духовної, моральної, освіченої, гуманної, що становить головну мету і смисл прогресивного розвитку українського суспільства.

У статті підкреслюється вирішальна роль у реалізації засадничих положень Нової української школи учителя, зокрема учителя музичного мистецтва, який володіє унікальним і незамінним засобом впливу, збагачення почуттєвої сфери учнів як основи їхньої духовності. Вся історія розвитку української музики – починаючи від зародження музичної фольклорної традиції як фундаменту національної музичної культури і до творчості сучасних композиторів – засвідчує переважання пісенного, мелодичного втілення кордоцентричної тематики музичних творів. Наголошується на домінуванні в українській ментальності «жіночого» начала, «сердечного» світогляду, «сердечного» ставлення, що знаходить відображення у різноманітних жанрах українського пісенного фольклору, який став основою світогляду і мислення видатних вітчизняних композиторів барокової доби, епохи романтизму. Завдяки їхній творчості остаточно сформувалась кордоцентрична спрямованість національної музичної культури. Зроблено висновок, що професійна підготовка майбутнього фахівця у напрямі занурення в «кордоцентризм» української музики, оволодіння цією духовною, неоціненною спадщиною – надійний шлях його особистісного й професійного зростання в контексті проголошених сучасною державною освітньою політикою провідних освітніх концептів, таких як: «Дитиноцентризм», «Любов», «Сердечність», «Краса», «Віра», «Духовність», «Гуманність».

Ключові слова: *Нова українська школа, дитиноцентризм, кордоцентризм, вчитель музичного мистецтва, національне музичне мистецтво.*

Окреслюючи ключові напрями розвитку національної системи освіти у XXI ст., В. Кремень називає «духовною домінантою нашої культури» кордоцентризм, українську «філософію серцю», що складає сутнісну основу національної свідомості й ментальності [4, с. 12–14]. Спрямованість освітніх реформаторських змін в Україні на ствердження й пріоритет гуманістичних цінностей забезпечується виходом зі старої інформаційної, раціонально спрямованої освітньої моделі і переходом на нові концептуальні, філософсько-світоглядні засади, які визначені сучасною філософією людиноцентризму: мета і смисл прогресивного поступу України полягає не в технологіях і економіці, а в людині нової якості, конкретної, живої, діяльність якої зумовлена єдністю душі й розуму [4, с. 7–8]. Базовим концептом людиноцентричної, філософсько-освітньої концепції є дитиноцентризм як провідна, засаднича ідея Нової української школи, розбудова якої пов'язується з надбаннями вітчизняної філософської думки з її акцентом на софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі, «пізнанні серцем» [4, с. 253].

Вирішальну роль у реалізації дитиноцентрованих, засадничих положень Нової української школи відіграє учитель, зокрема учитель музичного мистецтва, індивідуально-особистісні й професійні риси якого мають відповідати нагальним запитам суспільства. Невичерпний, кордоцентричний потенціал містить у собі українське мистецтво, зокрема музичне, яке уможливлює засвоєння й успадкування національної, духовної спадщини шляхом її емоційного переживання як внутрішнього, суб'єктивно-особистісного надбання. Це актуалізує і спрямовує професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, яка характеризується «екзистенційно-емоційним напрямом» (О. Єременко), у глибоке занурення в кордоцентричний зміст національного музичного мистецтва в процесі його пізнання, оцінювання й творення.

Мета статті – аналіз кордоцентричного потенціалу українського музичного мистецтва як засобу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті засадничих принципів філософсько-освітньої концепції людиноцентризму.

Кордоцентризм – багатозначне поняття, утворене семантично близькими словами cor і cordes, що з латинської перекладаються як: cor – 1) серце; 2) душа, дух; почуття, настрій, мужність; cordes – 1) сердечно; 2) від усього серця; 3) розум, розсудливість, розважливість; 4) характер, натура [5, с. 261]. Семантика слів засвідчує стародавні уявлення про подвоєний внутрішній світ людини, що складається з чуттєвого (духу, душі) та раціонального (розуму, розсудливості). Український кордоцентризм як гуманітарна традиція бере свій початок від Володимира Мономаха і набуває активного розвитку у філософських поглядах Г. Сковороди, М. Гоголя, П. Куліша, П. Юркевича, Т. Шевченка та інших. Видатні вітчизняні мислителі провідну роль в осягненні навколишнього світу вбачали в людському серці – центрі й скарбниці духовності, що генерує й об'єднує почуття, розум, віру й волю людини.

«Кордоцентрична» ідея є своєрідним педагогічним кредо виховної системи видатного вітчизняного педагога-гуманіста В. Сухомлинського, праці якого пронизані «кордоцентричними» мотивами, настановами для вчителя, який, на переконання педагога, повинен бути здатним серцем відчувати іншого в собі, а себе – в іншому.

Аналізуючи прояви розуму і почуття в контексті національного музичного мистецтва, можна відштовхнутися від загальнослов'янських постулатів, що притаманні світогляду, традиціям, народній творчості, культурі загалом. Фундаментом національної музичної культури виступає музичний фольклор, українська народна пісня у всій її багатоманітності. Одним з її універсальних світоглядних принципів є міфологічність. До основних символів-архетипів, що вибудовують загальний «міфологічно-релігійний-культурний дискурс» [2] українського пісенного фольклору належать такі, як Мати, Батько (Мудрий Старий), Герой, Дівчина та інші. І це важливо не лише для розуміння давньої музичної традиції нашого народу. Так би мовити, «є логічний ланцюжок: музичні архетипи народу – ментальний код у його музичних символах і знаках – сучасний звуковий простір України…» [6, с. 544]. Українська ментальність визначає впродовж тисячолітньої історії особливі прояви жіночого начала у закономірностях появи, розвитку та функціонування різноманітних фольклорних явищ. Ця «жіноча тенденція» співвідноситься насамперед з емоційним виміром багатьох жанрів української народної пісні. Навіть у жанрах явно «чоловічих», зокрема рекрутських піснях, винятково важливе місце посідають виразно виписані жіночі образи матері, коханої дівчини, дружини. Прояви подібного «сердечного» світогляду [6, с. 543] можна віднайти й у різних стильових і жанрових особливостях, літературних текстах і засобах музичної виразності.

Морально-емоційне бачення світу синтезується у фольклорній традиції з християнською філософією Київської Русі. Кордоцентризм проявляється в особливо-інтимному, «сердечному» ставленні до рідного краю, рідної землі. Земля ніби мати є щедрою, щирою, джерелом добробуту та центром повсякденної реальності людини. Для українця природа, природні стихії, земля виступають не чимось абстрактним, відокремленим; вони створюють макрокосмос і мікрокосмос особистості, складають суть понять «рідний край», «рідна домівка», саме буття. Це Батьківщина, що повсякчас пізнається, переживається, а також виступає ґрунтом для самопізнання та ідентифікації. Кордоцентризм в українській ментальній традиції пов'язаний і з поняттям «любов» у всіх його можливих інтерпретаціях. Практично всі українські народні пісні до певної міри «відбивають акт переживання, який розкриває сутність об'єкта» [6, с. 545], індивідуальний, емоційно-забарвлений підхід до розуміння себе та світу.

Ще один аспект кордоцентризму – морально-етичний, спрямований на самовдосконалення, особисту свободу і волю – можна простежити в історичному фольклорі, баладах, піснях про любов до Батьківщини, піснях родинного життя. Кордоцентризм у соціальному звучанні, у акценті на суспільній діяльності більш співвідноситься з календарно-обрядовим і гумористичним національним пісенним фольклором.

Таким у фундаментальній музичній фольклорній традиції виступає кордоцентризм, «що включає в себе ідею цілісної людини як єдності духу, душі й тіла, духовне народження та вдосконалення, патріотизм, почуття любові до України, рідної мови та пісні, а також прагнення до свободи» [6, с. 545].

Усі виділені кордоцентричні особливості в контексті українського пісенного фольклору органічно утворили основу для світогляду, системи мислення, виразових засобів культури України барокової доби. В національній бароковій музичній культурі серед різноманітних жанрів особливо резонує з філософсько-емоційним світоглядом епохи духовний концерт, найкращі зразки якого створили М. Березовський, Д. Бортнянський та А. Ведель. Духовна спадщина XVIII ст. українських митців будується на діалозі особистості з Творцем, що сповнений емоційно-інтелектуального занурення в «істинну людину» (поняття, введене Г. Сковородою) [цит. за: 1, с. 51]. Одними з найкращих українських хорових концертів барокової доби, яким притаманна особлива теплота і сердечність, а також використання типових особливостей змісту та форми барочної світоглядної системи є твори «Не отвержи мене во время старости» М. Березовського та «Скажи ми, Господи, кончину мою» Д. Бортнянського.

У музичній культурі України 2-ої пол. XVIII ст. сформувався жанр пісня-романс. Аналізуючи невелику кількість записів, які вже у більш пізньому варіанті донесли до нас зразки, що побутували та поширювалися в усній формі, можна впевнено твердити, що творці застосували багаті традиції вітчизняної селянської ліричної пісні. На цій основі відбувався процес переосмислення «сердечної» тематики та її втілення виразними, доступними та зрозумілими для соціуму музичними засобами. Це сприяло великій популярності пісні-романсу серед усіх верств населення та створило цілий пласт побутової музичної культури – інтимної за змістом та індивідуалізованої за творенням та виконанням. Зразком цього жанру є відомий далеко за межами України твір «Їхав козак за Дунай».

XIX ст. привносить в українську культуру і музику зокрема нові стильові та жанрові тенденції. Бароковий світогляд поступається романтизму та реалізму. Проте названі стильові течії не втрачають свого фундаментального зв'язку із традиціями національної культури, що склалися впродовж багатьох століть. Особливо романтизм перегукується з проявами кордоцентризму. Відомо, що «романтики надавали перевагу інтуїції над розумом, пріоритетним для них було почуття» [3, с. 7]. Залишаються також у пріоритеті опора на фольклор, народну міфологію, увага до національної історії. Серед типових романтичних образно-стильових рис можна виділити також «меланхолійну мрійливість, здатність до рефлексії» [3, с. 30].

Провідне місце у сповідальних поетичних роздумах Т. Шевченка посідають різноманітно втілені образи серця, образи жінки, особливо матері (та Божої Матері), що збігається з давніми національними архетипами-символами і народною міфологією загалом і вписується у загальний, універсальний кордоцентричний контекст його творчості. Поезія Т. Шевченка стала фундаментом для творчих звершень українських композиторів-класиків. Серед низки видатних вітчизняних музикантів, які найбільш глибоко відбили у своїх пошуках національний менталітет, філософсько-світоглядні принципи мислення української нації, типові стильово-жанрові основи та музичні особливості, виняткове важливе місце посідає постать М. Лисенка. Він істотно вплинув не тільки на становлення класичної академічної української музики, але й визначив основні тенденції розвитку музичного мистецтва України загалом. Крім того, своєю різнобічною діяльністю український митець ґрунтовно переосмислив всі актуальні світові культурні процеси сучасного йому періоду.

М. Лисенко – український митець, який по праву вважається творцем національної композиторської школи, а також класичної української музичної мови. Митець свідомо поставив собі за мету не тільки збирати, вивчати та пропагувати українську народну пісню, але й в певному сенсі об’єднати за її допомогою українську націю. Серед найбільш важливих основ музичного стилю композитора можна виділити такі: використання національної мови; обирання національних сюжетів, пов’язаних із народним життям, побутом, історією; створення як колоритних індивідуальних образів, так і колективного образу народу. І саме у творах, зокрема камерно-вокальних, у яких основою виступає поезія Кобзаря, серед інших характеристик виділяється провідна стильова риса М. Лисенка, яка вписується в контекст досліджуваної проблематики. Йдеться про лірико-психологічну стильову тенденцію, що співвідноситься і з романтичною естетикою, у синтезі з «народною образністю та фольклорною інтонаційністю» [3, с. 303]. Значне місце посідає у вокальних мініатюрах образ простої сільської дівчини (жінки). У різноманітних варіантах втілення образу Жінки у жанрі пісні-романсу відтворюється справжній ліричний народний характер. Зраджена жінка, дівчина-сирота, вдова, матір-покритка, безталанна жінка – портрети, створені засобами поезії та музики, вони ґрунтовно втілюють основні риси української ментальності. Адже героїні мініатюр глибоко переживають нещасливу долю, серцем пізнають себе та жорстокий до них навколишній світ; романси сповнені народних символів, порівнянь, питань без відповіді. Як у камерно-вокальних мініатюрах, так і в операх М. Лисенко яскраво втілює любовно-ліричну тематику з надзвичайно виразним емоційним, часом гостро-драматичним розкриттям особистісних почуттів, що за силою передачі може порівнятися з українською народною піснею.

Сучасна музична культура – від ХХ ст. до сьогодення – ще потребує більш ретельного вивчення кордоцентричної проблематики. Проте однозначно можна твердити, що у творчості багатьох сучасних українських митців спостерігається подальший масштабний розвиток найбільш сутнісних основ української ментальності. Це відбувається, передусім, через фольклор та його фундаментальне проростання в усій сучасній українській музичній традиції. Кордоцентичне осмислення буття, відродження християнських образно-смислових і музичних традицій, оновлений погляд на традиційний національний пісенний фольклор через введення його в новий смисловий і жанрово-стильовий контекст, використання типових архетипів-символів, особливе значення філософських постулатів національних мислителів – ось що становить вектор творчих пошуків М. Скорика, Л. Дичко, Б. Фільц, В. Сильвестрова, Є. Станковича та багатьох інших наших видатних сучасників.

Висновки. Українське музичне мистецтво видається емоційно-орієнтованим. Лірика як емоційно забарвлене начало є основою основ українського музичного мислення, системи особливостей організації музичного простору. Лірика виступає основою й індивідуальних музичних стилів українських композиторів. Синтез раціонального та емоційного начал досягає унікальної сили у вокальній музиці на основі збалансованої взаємодії. Проте емоційний чинник протягом багатовікової історії розвитку українського музичного мистецтва видається переважаючим і зосередженим у пісенному, мелодичному втіленні.

Оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва особливим духовним скарбом, спадщиною українського народу, сконцентрованою в його музиці – надійний шлях його особистісного й професійного зростання в контексті проголошених сучасною державною освітньою політикою провідних освітніх концептів, таких як: «Дитиноцентризм», «Любов», «Сердечність», «Краса», «Віра», «Духовність», «Гуманість».

Використана література:

1. Гнатюк Я. Український кордоцентризм у конфлікті міфологій та інтерпретацій : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010. 184 с.
2. Драганчук В. Архетип Ославленої Мадонни у музичному дискурсі: кордоцентризм української недолі. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*. 2015. Вип. 7. С. 65–74. URL: http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/9394 (дата звернення: 15.11.2019.).
3. Корній Л. Історія української музики. XIX ст.: підручник. Київ – Нью-Йорк. Видавництво : М. П. Коць, 2001. 480 с.
4. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
5. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Русский язык, 1976. 1096 с.
6. Павлюченко П. Пісні з репертуару Явдохи Зуїхи у контексті проблеми кордо центризму. *Young Scientist*. № 2 (54), лютий 2018. С. 543–546. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/126.pdf (дата звернення: 15.11.2019).

References:

1. Gnatyuk Ya. (2010). Ukrainskyi kordotsentryzm u konflikti mifologiyi ta interpretatsiyi: monografiya [Ukrainian Cordocentrism in the Conflict of Mythologies and Interpretations : a Monograph]. Ivano-Frankivsk : Symfoniya forte. 184 p. [in Ukrainian].
2. Draganchuk V. (2015). Arkhetyp Oslavlenoyi Madonny u muzychnomy dyskursi: kordotsentryzm ukrainskoyi nedoli. *Aktualni problem mystetskoyi praktyky i mystetstvoznavchoyi nauky* [The Archetype of the Celebrated Madonna in Music Discourse: Cordocentrism of the Ukrainian Non-Destiny. *Actual problems of art practice and art science*]. Edition 7. P. 65–74. URL: http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/9394 (date of appeal 15.11.2019) [in Ukrainian].
3. Korniy L. (2001). Istoriya ukrainskoyi muzyky XIX st. : pidruchnyk [History of the Ukrainian music. XIX century : textbook]. Kyiv – New-York. Publisher : M. P. Kots. 480 p. [in Ukrainian].
4. Kremen V. (2008). Filosofiya lyudynotsentrysmu v strategiyakh osvitnyogo prostoru [Philosophy of human-centrism in educational space strategies]. Kyiv : Pedagogichna dumka. 424 p. [in Ukrainian].
5. Latino-russkiy slovar. Okolo 50000 slov [Latin-Russian dictionary. About 50,000 words]. Publisher : 2nd supplemented. Moscow : Russian language, 1976. 1096 p. [in Russian].
6. Pavlyuchenko P. (February 2018). Pisni z repertuaru Yavdokhy Zuikhy u konteksti problem kordotsentrysmu [Songs from Yevdokha Zuikha's Repertoire in the Context of the Problem of Cordocentrism. *Young Scientist*. No. 2 (54). P. 543–546. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/126.pdf (date of appeal 15.11.2019) [in Ukrainian].

Rakitianska L. M. Cordocentrism of national music art as the basis of professional training of future teachers of music: emotional and intellectual discourse

The article shows modern, conceptual principles of the New Ukrainian School, which development is associated with the property of national philosophical thought, its key concepts of «cordocentrism», «knowledge of the heart». Highlighting the key areas of development of the national education system in the 21st century, scientists call cordocentrism, the «spiritual dominant of our culture», the Ukrainian «philosophy of the heart», which forms the essential basis of national consciousness, its mentality. The orientation of educational reformatory changes in Ukraine to the assertion and priority of humanistic values is secured by escape from the old informational, rationally directed educational model and transition to the new conceptual, philosophical and philosophical principles, which are defined by the modern philosophy of human-centrism: the purpose and meaning of Ukraine's progress is not in technology and economics, but in a person of a new quality, certain, living, whose activity is conditioned by the unity of soul and mind.

The article says a teacher, whose individual, personal and professional qualities should correspond to the current demands of society, plays a decisive role in the implementation of the main provisions of the New Ukrainian School. The inexhaustible, cordocentric potential includes Ukrainian musical art, which enables to assimilate and inherit the national, spiritual heritage through its emotional experience as an internal, subjective and personal property of art in the process of its cognition, evaluation and creation. The whole history of the development of the Ukrainian music, from the beginning of the musical folklore tradition up to the work of contemporary composers, testifies to the predominance of the song, melodic embodiment of the cordocentric theme of musical works. It is concluded that mastering a future teacher of music art with a spiritual treasure concentrated in the Ukrainian music is a reliable way of his or her personal and professional growth in the context of leading educational concepts recognized by modern state educational policy such as: «Child-centrism», «Love», «Heartiness», «Faith», «Spirituality», «Humanity».

Key words: *new Ukrainian school, child-centrism, cordocentrism, teacher of music art, national music*

УДК 378.016 :796.323.2 (045)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.49

Ремзі І. В., Аксьонов В. В., Аксьонов Д. В.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БАСКЕТБОЛУ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розглядаються питання, пов'язані з методикою навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти та підвищенням ефективності уроку баскетболу шляхом удосконалення методів і прийомів навчання елементів гри в баскетбол. Для досягнення мети у роботі застосовувалися такі методи дослідження: аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури щодо методики навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти; метод порівняння й зіставлення; методи математичної статистики.

Під час роботи нами було досліджено та проаналізовано теоретичні основи та педагогічні умови навчання баскетболу учнів, розкрито специфіку баскетболу та визначено засоби і методи навчання. Також ми розглянули модель навчання техніки гри в баскетбол. Теоретичне дослідження показало, що відсутність системного підходу до використання адаптованого спортивного устаткування не дає змоги учням молодших класів ефективно засвоювати технічні прийоми баскетболу, оскільки недостатній рівень фізичної підготовленості і фізичного розвитку спричиняє: грубі порушення техніки виконання фізичних вправ за кінематичними та динамічними характеристиками; небезпеку отримання учнями різноманітних травм і мікротравм; швидкий розвиток втоми; невисокий рівень інтересу до занять баскетболом. На основі аналізу і узагальнення даних спеціальної літератури, результатів експертного оцінювання, теоретичного моделювання нами розроблено методику навчання технічних прийомів баскетболу учнів молодших класів, ключовою ознакою якої є використання адаптованого спортивного устаткування. Створено передумови для практичної реалізації методики навчання в початковій школі, а саме: визначено і теоретично обґрунтовано значення числових характеристик адаптованого спортивного устаткування, яке доцільно використовувати під час навчання

техніки фізичних вправ із баскетболу. З вищенаведеного можна зробити такі висновки: 1. Баскетбол залишається однією з найкращих ігор для розвитку майже всіх фізичних якостей і кондицій учнів: витривалості, міцності, швидкості, гнучкості, прицільності, логічного мислення тощо. 2. Засоби баскетболу різнобічно впливають на організм, сприяють вирішенню оздоровчих, виховних та освітніх завдань; формують основу рухових умінь і навичок, необхідних для людини у процесі її життєдіяльності; вони мають значні переваги в організації і широкому їх використанні, також викликають позитивні емоції у дітей і бажання займатися фізичними вправами. 3. Більшість шкіл може створити достатню матеріально-технічну базу для проведення гри в баскетбол як у закритому приміщенні, так і на відкритих майданчиках. Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення комплексів вправ для підвищення майстерності та формування рухового вміння баскетболістів. Проблема оптимізації навчального процесу баскетболістів потребує подальшого аналізу і дослідження.

Ключові слова: *баскетбол, методика навчання, засоби і методи навчання, теоретичне моделювання, учні молодших класів.*

Фізичне виховання – одна з необхідних умов правильного розвитку дітей. Прилучення до спорту з раннього дитинства дає людині фізичне загартування, виховує спритність, чіткість і швидкість реакції, підвищує активність, розвиває почуття дружби. Повноцінний фізичний розвиток дітей можливий лише за комплексного використання засобів фізичного виховання: природних факторів, гігієнічних заходів і фізичних вправ [4; 11].

Велике значення у всебічному фізичному розвитку дітей мають спортивні вправи, а також елементи спортивних ігор. Оволодіння елементами спортивних вправ та ігор із м’ячем колективного характеру створюють сприятливі умови для виховання позитивних морально-вольових рис характеру дітей. Такі ігри привчають долати егоїстичні спонукання, виховують витримку. У грі дитина завжди має можливість випробувати свої сили і переконатися в успішності дій [6; 8].

Одне з найважливіших завдань закладів загальної середньої освіти – виховання в дітей потреби в повсякденних заняттях фізичними вправами. Рішення цього завдання вимагає від учителя фізичної культури наполегливості, творчості, багато умінь і знань. І насамперед, треба вміти будувати не тільки свою діяльність, але й діяльність учнів на уроці. Причому так, щоб вона мала своє відповідне продовження у формі самостійних занять у домашніх умовах із метою фізичного самовдосконалення. А для цього, насамперед, потрібно знати реальні можливості своїх вихованців [2; 8].

Баскетбол – це командна гра, в якій спільні дії гравців зумовлені єдиною метою. Вона складна і емоційна, включає в себе швидкий біг, стрибки, метання, здійснювані в оригінально задуманих комбінаціях, проведених за протидії партнерів по грі [1; 11]. Емоційність, динамічність, різноманітність дій та ігрових ситуацій у баскетболі приваблюють дітей молодшого шкільного віку до цієї гри. На уроках фізичної культури при цьому можуть включатися як ігри з м’ячем, так і спеціальні вправи щодо закріплення навичок володіння м’ячем, оскільки вони мають важливе значення для різнобічної фізичної підготовленості дітей.

Велика роль баскетболу у вирішенні завдань фізичного виховання в широкому віковому діапазоні, таких як формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров’я фізичної культури і спорту; фізкультурна початкова освіта, спрямована на освоєння інтелектуальних, моральних і естетичних цінностей фізичної культури; формування основ фізичної та духовної культури основи особистості; підвищення ресурсів здоров’я як системи цінностей, активно і довгостроково реалізовуються в здоровий стиль життя [1; 6; 11].

Застосування спортивних ігор у фізичному вихованні молодших школярів відіграє важливу роль у формуванні фундаменту рухових навичок і технічної підготовленості, тому що цей вік найбільш сприятливий для розвитку швидкісних і координаційних здібностей. На уроках фізичної культури навчання елементів гри переважно здійснюється через проведення рухливих ігор з елементами баскетболу. Тому слід приділяти більшу увагу методиці навчання елементів гри в баскетбол [4; 9].

Мета статті – дослідити методику навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти, підвищити ефективність уроку баскетболу шляхом удосконалення методів і прийомів навчання елементів гри у баскетбол.

Для досягнення мети у роботі застосовувалися такі методи дослідження: аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури щодо методики навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти; метод порівняння й зіставлення; методи математичної статистики.

У процесі виконання роботи, аналізувалися літературні джерела, які розкривають методику навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти; досліджувалися методи і форми навчання гри в баскетбол, а також особливості навчання фізкультурних вправ у молодшому шкільному віці.

Метод порівняння й зіставлення використовувався як метод співвідношень між особливостями методики навчання баскетболу учнів молодших класів і старшої школи закладів загальної середньої освіти.

Методи математичної статистики дали змогу дати характеристику певної сукупності щодо конкретних ознак, числові значення характеристик спортивного устаткування з баскетболу, адаптованого для дітей молодшого шкільного віку.

Під час роботи нами було досліджено та проаналізовано теоретичні основи та педагогічні умови навчання баскетболу учнів закладів загальної середньої освіти, розкрито специфіку баскетболу та визначено засоби і методи його навчання. Також ми розглянули модель навчання техніки гри у баскетбол.

Баскетбол залишається однією з найкращих ігор у закритих приміщеннях для розвитку майже всіх фізичних якостей та кондицій учнів: витривалості, міцності, швидкості, гнучкості, прицільності, швидкості мислення тощо. Експериментальна технологія навчання гри в баскетбол передбачає засвоєння комплексу рухів і рухових дій, що складають цілісну рухову діяльність – гру в баскетбол.

Учні здатні засвоїти навчальний матеріал із баскетболу, якщо цей процес забезпечить мотивацію учнів до навчання та передбачить визначення загальних і конкретизованих завдань навчання, засобів розвитку фізичних якостей, засвоєння технічних прийомів і навчального матеріалу, передбаченого шкільною програмою; методів навчання і тренування; можливих помилок, шляхів їх профілактики та усунення; форм та умов реалізації завдань навчання; норм навантаження; послідовності технологічних дій і процедур; засобів контролю й оцінки діяльності учнів, що в підсумку забезпечує бажаний результат навчання – уміння учнів грати в баскетбол.

Традиційною проблемою навчання технічних прийомів баскетболу на етапі початкової підготовки є невідповідність стандартного спортивного устаткування фізичним можливостям учнів. Особливо актуальною є зазначена проблема в початковій школі. Сьогодні фахівцями обчислено значення технічних характеристик спортивного устаткування з баскетболу, яке є адаптованим до фізичних можливостей дітей 7–10 років. Методологічною і теоретичною основою розроблення методики навчання є фундаментальна теорія формування рухової навички, а також теорія системності. Структура розроблення методики навчання технічних прийомів баскетболу дітей молодшого шкільного віку з адаптованим спортивним устаткування представлена у вигляді багаторівневої моделі (рис. 1).

Перший рівень моделі розроблення експериментальної методики передбачає визначення типової структури технічних прийомів баскетболу, які є предметом вивчення у молодших класах, за компонентами: основа техніки, головна ланка, деталі техніки. Дотримання вимог системності дає змогу віднайти такий порядок в оволодінні окремими підсистемами вправи, який визначається сутністю предмета навчання і його можливостями. Вихідною позицією для встановлення послідовності навчання техніки фізичних вправ є виділення в кожній із підсистем тих рухів, від правильного виконання яких значною мірою залежить ефективність рухової дії, що вивчається, тобто основи техніки та її головної ланки.

Послідовність навчання частин і фаз техніки фізичних вправ залежить від ролі, яку відіграють ці рухові структурні одиниці в конкретній фізичній вправі. Визначення типової структури технічних прийомів баскетболу за компонентами дає змогу встановити раціональну послідовність навчання техніки ігрових прийомів баскетболу, здійснити ранжування типових помилок.

Рис. 1. Модель розроблення методики навчання технічних прийомів баскетболу дітей молодшого шкільного віку

Другим компонентом моделі розроблення нашої методики є визначення типових помилок, оскільки одним із важливих завдань етапу початкового вивчення фізичної вправи є попередження та усунення грубих помилок. Повноцінне вирішення цього завдання має найвагоміший вплив на успішність навчання на наступних етапах. Водночас ми керувалися положенням про те, що помилки чинять різний вплив на спотворення техніки фізичної вправи.

Теоретичне дослідження дало нам змогу визначити типові помилки, що виникають під час вивчення технічних прийомів баскетболу, передбачених навчальною програмою. На основі аналізу структури ігрових прийомів баскетболу за компонентами техніки типові помилки розподілено на три групи: грубі, значні і незначні.

Однак навіть помилки з однієї групи мають різну послідовність і способи попередження й усунення. Окреслення підходів щодо попередження та усунення типових помилок зумовлюється величиною і характером їхнього впливу на спотворення техніки фізичної вправи. На основі аналізу науково-методичної літератури та за результатами експертного опитування фахівців нами обчислено коефіцієнти вагомості, які характеризують величину негативного впливу помилок на процес засвоєння тех-

ніки ігрових прийомів баскетболу. Числові значення коефіцієнтів вагомості дали нам змогу впорядкувати помилки за величиною спотворення техніки, а відтак – визначити шляхи та послідовність їх попередження і усунення.

Тому наступним складником моделювання експериментальної методики є розроблення технічних прийомів баскетболу, які є предметом вивчення в початковій школі. Насамперед, необхідно описувати характерні складники вправи, у яких під час реального виконання найчастіше допускаються помилки, необхідно формувати не лише словесний і наочний образи фізичної вправи, які відображають переважно форму рухів, але й кінестетичний, який відображує ті рухові відчуття, що відповідають правильному виконанню фізичної вправи.

Теоретичне дослідження показало, що відсутність системного підходу до використання адаптованого спортивного устаткування не дає змоги учням молодших класів ефективно засвоювати технічні прийоми баскетболу, оскільки недостатній рівень фізичної підготовленості і фізичного розвитку спричиняє: грубі порушення техніки виконання фізичних вправ за кінематичними та динамічними характеристиками; небезпеку отримання учнями різноманітних травм і мікротравм; швидкий розвиток утоми; невисокий рівень інтересу до занять баскетболом.

На етапі попереднього проєктування ми припускали, що забезпечити ефективність експериментальної методики навчання технічних прийомів баскетболу учнів молодших класів може комплексне використання адаптованого спортивного устаткування. Тому на четвертому, передостанньому, етапі розроблення методики нами визначено і теоретично обґрунтовано значення числових характеристик адаптованого спортивного устаткування, яке доцільно використовувати під час навчання техніки фізичних вправ із баскетболу (табл. 1).

Таблиця 1

Числові значення характеристик спортивного устаткування з баскетболу, адаптованого для дітей молодшого шкільного віку

Вік, роки	Характеристика м’ячів		Висота кошика	Дистанція штрафного кидка
	Окружність 1, мм	Маса м, г	Но, м	L, м
7–8	560	325	2,30	3,2
9–10	620	395	2,45	3,6

Успішне вирішення завдань перших чотирьох рівнів моделювання дає нам змогу сформувати технологію навчання технічних прийомів баскетболу з використанням адаптованого спортивного устаткування, яка відображає п’ятий рівень моделі і включає: постановку системи навчальних завдань; добір адекватних засобів і методів для вирішення поставлених завдань; встановлення раціональної послідовності вивчення технічних прийомів; організацію навчального процесу; систему засобів педагогічного контролю та самоконтролю.

На основі аналізу й узагальнення даних спеціальної літератури, результатів експертного оцінювання, теоретичного моделювання нами розроблено методику навчання технічних прийомів баскетболу учнів молодших класів, ключовою ознакою якої є використання адаптованого спортивного устаткування. Створено передумови для практичної реалізації методики навчання в початковій школі, а саме: визначено і теоретично обґрунтовано значення числових характеристик адаптованого спортивного устаткування, яке доцільно використовувати під час навчання техніки фізичних вправ із баскетболу.

Аналіз наукової та методичної літератури і практики фізичного виховання школярів з обраної проблеми свідчить, що засоби баскетболу різнобічно впливають на організм, сприяють вирішенню оздоровчих, виховних та освітніх завдань; формують основу рухових умінь і навичок, необхідних людині у процесі її життєдіяльності; вони мають значні переваги в організації і широкому їх використанні, позаяк викликають позитивні емоції в дітей та бажання займатися фізичними вправами.

Із кожного уроку учні повинні виносити нові знання й уміння, повинні бачити, що у процесі цілеспрямованих занять фізичними вправами вдосконалюється їхній розвиток. При цьому кожен учень повинен мати особистий рекорд і кожного слід до нього підвести. Учителю необхідно чітко визначити кінцеву мету спільної роботи з учнями на весь час навчання у школі, на рік, семестр, серію уроків, тобто уявити результат діяльності на різні періоди часу. Висунення мети спрямовує і регулює діяльність учня, робить її усвідомленою.

Розв’язання оздоровчих завдань передбачає забезпечення можливого в певному віці фізичного розвитку, формування постави і фізичної підготовленості, створення на заняттях найкращих умов для оздоровчого впливу на юнаків і дівчат.

Вирішення виховних завдань повинно забезпечити позитивний вплив занять фізичними вправами на розвиток моральних і вольових якостей, єдність фізичного і духовного розвитку особистості учня.

Кожен учитель повинен прагнути, щоб його учні оволоділи широким набором рухових умінь. Прагнення деяких учителів засвоїти вузьке коло рухових дій безперспективне, бо призводить до збіднення рухового досвіду, а отже, викликає серйозні труднощі в навчанні. Високому рівню фізичної освіти сприяє засвоєння широкого кола фізичних вправ, що об’єднуються системними зв’язками.

Висновки. З вищенаведеного можна зробити такі висновки:

1. Баскетбол залишається однією з найкращих ігор для розвитку майже всіх фізичних якостей і кондицій учнів: витривалості, міцності, швидкості, гнучкості, прицільності, логічного мислення тощо.

2. Засоби баскетболу різнобічно впливають на організм, сприяють вирішенню оздоровчих, виховних та освітніх завдань; формують основу рухових умінь і навичок, необхідних для людини у процесі її життєдіяльності; вони мають значні переваги в організації і широкому їх використанні, а також викликають позитивні емоції в дітей і бажання займатися фізичними вправами.

3. Більшість шкіл може створити достатню матеріально-технічну базу для проведення гри в баскетбол як у закритому приміщенні, так і на відкритих майданчиках.

Перспективи подальших досліджень передбачають розроблення комплексів вправ для підвищення майстерності та формування рухового вміння баскетболістів. Проблема оптимізації навчального процесу баскетболістів потребує подальшого аналізу і дослідження.

Використана література:

1. Баскетбол : учебник для институтов физического воспитания / под ред. Ю. М. Портнова. 3-е изд. перераб. Москва : Физкультура и спорт, 2008. 288 с.
2. Найминова Э. Спортивные игры на уроках физкультуры. Книга для учителя. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. 256 с.
3. Настольная книга учителя физической культуры / под ред. Л. Б. Кофмана. Москва : Физкультура и спорт, 2014. 496 с.
4. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Част. 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 248 с.
5. Янсон Ю. А. Физическая культура в школе. Научно-педагогический аспект. Книга для педагога. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 624 с.
6. Blume D. D. Fundamentals and methods for the formation of coordinative abilities. *Principles of Sports Training*. Berlin : Sportverlag, 2012. P. 150–158.
7. Harre D. Ausbildung der Kraftausdauer. *Trainingswissenschaft*. Berlin : Sportverleg, 2015. P. 365–371.
8. Katch V. L. Physical conditioning of children. *Adol Health Care*. 2013. Vol. 3. P. 241–246.
9. Platonov V. N. Las bases del entrenamiento deportivo. Barcelona : Paidotribo, 2011. 314 p.
10. Platonov V. N. El entenamiento deportivo. *Teoria y metodologia.* Barcelona : Paidotribo, 2015. 322 p.
11. Pfeifer H. Fundamentals and principles of endurance training. *Principles of Sports Training*. Berlin : Sportverlag, 2012. P. 108–124.

References:

1. Portnov Yu. M. (Ed.). (2008). Basketbol. Uchebnik dlya institutov fizicheskogo vospitaniya [Basketball. Textbook for the institutes of physical education]. (Ed. 3rd rev.). Moscow [in Russian].
2. Naiminova E. (2009). Sportivnyie igryi na urokah fizkulturyi [Sports games in physical education classes]. Rostov-on-Don : Phoenix [in Russian].
3. Kofman L. B. (Ed.). (2014). Nastolnaya kniga uchitelya fizicheskoy kulturyi [Handbook of a teacher of physical education]. Moscow : Physical Culture and Sports [in Russian].
4. Shiyan B. M. (2012). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv [Theory and methodology of physical wisdom of schoolchildren]. Ternopil : The teaching book – Bohdan [in Ukrainian].
5. Yanson Yu. A. (2014). Fizicheskaya kultura v shkole. Nauchno-pedagogicheskiy aspekt [Physical education at school. Scientific and pedagogical aspect]. Rostov-on-Don : Phoenix [in Russian].
6. Blume D. D. Fundamentals and methods for the formation of coordinative abilities. *Principles of Sports Training*. Berlin : Sportverlag, 2012. P. 150–158.
7. Harre D. Ausbildung der Kraftausdauer. *Trainingswissenschaft*. Berlin : Sportverleg, 2015. P. 365–371.
8. Katch V. L. Physical conditioning of children. *Adol Health Care*. 2013. Vol. 3. P. 241–246.
9. Platonov V. N. Las bases del entrenamiento deportivo. Barcelona : Paidotribo, 2011. 314 p.
10. Platonov V. N. El entenamiento deportivo. *Teoria y metodologia*. Barcelona : Paidotribo, 2015. 322 p.
11. Pfeifer H. Fundamentals and principles of endurance training. *Principles of Sports Training*. Berlin : Sportverlag, 2012. P. 108–124.

Ramsey I. V., Aksynov V. V., Aksynov D. V. Methods of teaching basketball to students of institutions of general secondary education

The article deals with the issues related to the methods of teaching basketball to students of General secondary education institutions and improving the effectiveness of the basketball lesson by improving the methods and techniques of teaching elements of the game of basketball. To achieve the goal, the following research methods were used: analysis and generalization of data of scientific and methodological literature on the methods of teaching basketball to students of General secondary education institutions; method of comparison and comparison; methods of mathematical statistics. In the course of our work we have investigated and analyzed the theoretical foundations and pedagogical conditions of teaching basketball to students, revealed the specifics of basketball and identified the means and methods of training. We also looked at the model of teaching basketball technique. The theoretical study showed that the lack of a systematic approach to the use of adapted sports equipment does not allow elementary school students to effectively learn the techniques of basketball, because the insufficient level of physical fitness and physical development leads to: gross violations of the technique of performing exercises with kinematic and changing characteristics; the danger of students receiving various injuries and injuries; rapid development of fatigue; low level of interest in basketball. On the basis of the analysis and generalization of data of special literature, results of an expert assessment, theoretical modeling we developed a technique of training in technical receptions of basketball of pupils of younger classes which key sign is use of the adapted sports equipment. The prerequisites for the practical implementation of teaching methods in primary school, namely: the value of numerical characteristics of adapted sports equipment, which is advisable to use during training in the technique of physical exercises in basketball, is determined and theoretically justified. From the above we can draw conclusions. 1. Basketball remains one of the best games for the development of almost all physical qualities

and conditions of students: endurance, strength, speed, flexibility, aiming, logical thinking and the like. 2. Means basketball versatile effect on the body, contribute to the solution of health, educational and educational tasks; they form the basis of motor skills necessary for a person in the process of his life; they have significant advantages in the organization and wide use of them, also cause positive emotions in children and the desire to exercise. 3. Most schools can provide sufficient facilities to play basketball both indoors and outdoors. Prospects for further research include the development of sets of exercises to improve the skill and formation of motor skills of basketball players. The problem of optimizing the educational process of basketball players requires further analysis and research.

Key words: *basketball, teaching methods, means and methods of teaching, theoretical modeling, primary school students.*

УДК 378:005.6-057.8:177
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.50

Рябенко М. І.

ДУХОВНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СУБ’ЄКТІВ ОСВІТНІХ ВІДНОСИН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування академічної доброчесності основних суб’єктів освітніх правовідносин у закладі вищої освіти. Розглянуто заклад вищої освіти як активного учасника суспільних відносин та одного з провідних центрів формування всебічного розвитку особистості, одними з основних завдань яких є збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства тощо. Зроблено всебічний аналіз поняття «академічна доброчесність». Визначено, що є порушенням академічної доброчесності. Висвітлено важливість дотримання стандартів академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти, зокрема, з метою забезпечення довіри до закладів вищої освіти взагалі, а також упевненості в чесності та правоті основних учасників освітніх відносин.

Розглянуто погляди видатних діячів сучасності та минулого щодо сутності людини як, перш за все, духовної особи. Проаналізовано дослідження щодо сутності поняття «духовність». Показано затребуваність формування духовності, перш за все, учасників навчально-виховного процесу закладу вищої освіти. Визначено сутність і специфіку суб’єктів освітніх відносин у закладах вищої освіти. З’ясовано основні вимоги щодо претендентів на посади науково-педагогічних працівників. Охарактеризовано нормативно-правові акти, що регулюють діяльність закладів вищої освіти щодо наявності норм і правил, присвячених питанням духовності та дотриманню принципів академічної доброчесності в освітньому процесі.

Під час дослідження було виявлено важливість посилення стандартів щодо морально-духовних якостей науково-педагогічного працівника вищої школи як основного організатора освітнього процесу, необхідність у взаємодії всіх зацікавлених (ЗМІ, представників громадськості, державних діячів тощо) щодо подолання академічної недоброчесності в закладах вищої освіти, а також підвищення рівня духовності в суспільстві взагалі та суб’єктів освітнього процесу зокрема.

Ключові слова: *духовність, дух, людина, формування, академічна доброчесність, суб’єкти, освітні відносини, заклад вищої освіти.*

Відповідно до Закону України «Про освіту» держава визнає освіту основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства та країни загалом. Значну роль у цих процесах на сучасному етапі відіграють заклади вищої освіти. Нормами Закону України «Про вищу освіту» на ЗВО покладається збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, громадянської позиції та відповідальності тощо [9]. Останні зміни до нормативних актів поставили нові актуальні завдання, зокрема забезпечення дотримання учасниками освітнього процесу принципів академічної доброчесності [10]. Наприклад, науково-педагогічні працівники зобов’язані дотримуватись принципів академічної доброчесності, а також забезпечувати контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами вищої освіти. На нашу думку, успішне вирішення цих завдань потребує глибокого та систематичного вивчення основних умов, що впливають на формування академічної доброчесності суб’єктів освітніх відносин у закладах вищої освіти.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що порушення стандартів академічної доброчесності є проблемою всього міжнародного співтовариства. Серед закордонних учених вважаємо необхідними назвати таких як: Д. Вілсон, Н. Кіохей, Е. Кіс, С. Коул, Д. Макдафф, Д. Мак-Кей, Г. Повелла, Б. Вітлі, Т. Фолтінек, Л. Хінман, К. Шпігель, В. Шпігель та інші. Аналіз праць вітчизняних науковців щодо забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності свідчить про зростання зацікавленості дослідників різних галузей знань. Заслуговують на увагу, на нашу думку, праці таких учених, як В. Андрущенко, П. Артемов, А. Артюхов, В. Бакіров, О. Габович, О. Гончарова, О. Гужва, М. Дойчик, І. Єгорченко, К. Ковальчук, В. Кузнєцов, М. Литвин, А. Мельниченко, О. Полоцька, А. Рапопорт, Н. Семенова, М. Серебряков, Л. Сокурянська, Н. Стукало, Т.Фініков, Н. Шліхта, І. Шліхта та інші. Зокрема, проблеми академічного плагіату вивчали: К. Афанасьева, В. Буряк, С. Дикань, М. Крук, Н. Миронець, І. Порало, О. Рижко, А. Слива, В. Троцька, А. Штефан. Щодо

ролі бібліотек у формуванні академічної доброчесності свої праці присвятили такі автори, як: О. Бруй, І. Киричок, Л. Савенкова, С. Чуканова та інші. Стартовою базою дослідження сутності духовності стали ідеї відомих провідних діячів: М. Бердяєва, Я. Коменського, Дж. Локка, М. Пірогова, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та інших. Сьогодні в психолого-педагогічній літературі є велика кількість досліджень, присвячених питанням ролі духовності у розвитку особистості. Зокрема, це праці: Ш. Амонашвілі, О. Бабченко, І. Беха, С. Бєлорусова, М. Боришевського, С. Гончаренка, В. Должена, Л. Губерського, В. Журавського, А. Зеліченка, К. Єльницького, З. Гіптерза, О. Зеліченка, В. Ізбедської, І. Ільїна, Ю. Канигіна, О. Колісник, В. Кудрявцева, В. Кушериця, О. Олексюк, Л. Ороновської, Ж. Маценка, М. Михайленка, І. Підласого, О. Плавуцької, В. Порєзова, М. Савчин, Г. Сагач, Н. Тугая, К. Фоменко, В. Франкла, М. Ярмаченко та інших. Незважаючи на зростання інтересу вчених, державних органів, громадських діячів тощо до зазначених питань, на нашу думку, взаємозв'язок духовності як передумови формування академічної доброчесності є актуальним і потребує детального розгляду.

Метою статті є аналіз сутності духовності та її значення у формуванні академічної доброчесності суб'єктів освітніх відносин закладів вищої освіти.

За даними Державної служби статистики України, в нашій країні станом на 2018–2019 навчальний рік діє 282 заклади вищої освіти (університет, академія, інститут), в яких навчаються понад один мільйон триста тисяч студентів. Чисельність населення України на 1 січня 2019 року становить близько 42 мільйонів осіб. Це свідчить про те, що більше 3 % населення України є студентами ЗВО. Починаючи з проголошення незалежності нашої держави закладами вищої освіти України було випущено близько 9 мільйонів осіб. Навчання в аспірантурі завершили близько 600 тисяч осіб. Докторантуру – близько 36 тисяч осіб. Це підтверджує той факт, що заклади вищої освіти в Україні завжди були та залишаються провідними чинниками людського розвитку, які забезпечують становлення соціально-активної особистості майбутнього фахівця, професіонала та створюють інтелектуальний і духовний потенціал суспільства та країни.

Як зазначають дані неурядової міжнародної організації «Transparency International», корупція у вищій школі є одним із лідерів серед інших галузей та однією з основних перешкод розвитку нашої держави [12]. Тому сьогодні дуже актуальним залишається питання забезпечення довіри до закладів вищої освіти. Довіра – ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чиюсь правоту, чесність, щирість тощо [2, с. 540].

У 2017 році в законодавство про освіту України було внесено норми щодо регулювання академічної доброчесності. Наприклад, зокрема, стаття 42 Закону України «Про освіту» зазначає, що академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання або наукових досягнень тощо. Відповідно, порушенням академічної доброчесності відповідно до закону визнається: академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання.

Наприклад, дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти передбачає: самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю, результатів навчання; посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права тощо. Дотримання академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками (викладачами, старшими викладачами, доцентами, професорами тощо) передбачає: посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати дослідження тощо. Також до основних завдань науково-педагогічних працівників належить контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти та об'єктивне оцінювання результатів навчання. [11]. Тобто ключовою фігурою в дотриманні принципів академічної доброчесності в закладі вищої освіти є науково-педагогічний працівник. Водночас відповідно до чинного законодавства, однією з вимог до претендента на посаду науково-педагогічного працівника є наявність наукового ступеня чи вченого звання або повної вищої освіти (тобто ступінь магістра). Жодної іншої обов'язкової вимоги, зокрема щодо наявності певного рівня морально-етичних принципів ціннісних орієнтацій, мотивації діяльності, прагнення тощо відсутні. Аналізуючи визначення академічної доброчесності розуміємо, що, перш за все, це сукупність етичних принципів, якими повинні володіти учасники освітніх відносин, зокрема науково-педагогічний працівник. Принцип – керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, поведінки тощо [5, с. 462]. Зокрема, «Новий словник української мови» зазначає: «Етика – це наука про мораль, її походження, розвиток і роль у суспільному та особистому житті людей». «Новітній філософський словник» стверджує: «Етика (грец. Ethika: від Ethos – звичай, характер, образ думок) – на рівні самовизначення – теорія моралі, яка бачить свою мету в обґрунтуванні моделі гідного життя» [3, с.1240]. Мораль є суто людською якістю і завжди розумілася як міра панування над собою, показник того, наскільки людина відповідальна за себе, за те, що вона робить.

Загальновідомим є такий вислів К. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також в усіх відносинах» [6, с. 90]. Для того, щоб розвивати людину, необхідно її пізнати. Людина – істота, що втілює вищий щабель розвитку життя, суб'єкт суспільно-історичної діяльності, здійснюючий вибір [5]. Ш. Амонашвілі вважає, що давати сучасні знання аморальній, бездуховній людині страшно небезпечно для суспільства. Він пов'язує духовність із самовдосконаленням

людини, її здатністю керувати власним життям, зауважуючи, що духовність є нашим цілеспрямованим прагненням до вдосконалення нашого Духу, нашої сутності. У своїх працях відомий учений розводить поняття тіло, душа та дух, називаючи його також Серцем. Тіло – інструмент душі й домівка Серця. І наголошує: «Здорове тіло створюється здоровим Духом» [2, с. 143]. М. Ярмаченко зазначає: «Людський організм включає в себе три структури: духовну, емоційну і фізичну. Рівновага між ними і є здоров'ям, а порушення їх є хворобою». Також учений наголошує, що на першому місці стоїть ментально-духовний рівень, на другому – емоційно-психологічний і на третьому – фізичне тіло [6, с. 74]. С. Гончаренко зазначає, що з категорією «духовність» співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна тією мірою, якою вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб є найважливішим завданням виховання [2, с. 143]. Ми погоджуємося з думкою В. Жуковського, який стверджує, що якщо ми хочемо досягти успіхів у вихованні підростаючого покоління, ми маємо пам'ятати, що людина є духовно-матеріальною істотою і складається з духа, душі і тіла. І якщо ми будемо нехтувати якоюсь частиною людського єства, то обов'язково будемо мати проблему. Відповідно, гармонійно людина може формуватися лише тоді, коли розвивається її духовно-психологічні і фізичні сили.

Одне з головних завдань сучасної системи вищої освіти, на нашу думку, перш за все, – формувати людей духовними. І. Подласий зазначає, що головне практичне завдання виховання – робити людей духовними. Вихована людина відрізняється від невихованої лише однією головною відмінністю – духовністю. Ані сила та розвиток психофізіологічних процесів, ані всі інші якості, особливості життя та діяльності, включно з об'ємом здобутих знань, рівнем професіоналізму громадським положенням, не характеризують вихованості. Визначальною характеристикою людини вихованої є належний рівень духовного життя, сформованість духовної культури. Рівень вихованості співвідносяться тільки з рівнем збагнення духовного, ступенем наближеності до найвищого зразка [8]. В Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» зазначається, що рівень розвитку науки і техніки є визначальним чинником прогресу суспільства, підвищення добробуту громадян, їхнього духовного та інтелектуального зростання [10]. Тобто законодавець розрізняє духовне та інтелектуальне зростання.

«Новий словник іншомовних слів» визначає формування (від лат. Formo – утворюю, формую) – створення чого-небудь, а також розвиток чого-небудь [2, с. 634]. Під формуванням особистості розуміємо один із різновидів розвитку особистості: зміну (вдосконалення) динамічної функціональної структури особистості, головним чином її змісту під впливом зовнішніх впливів [5, с. 648]. Аналіз довідникової літератури дає змогу стверджувати, що Subjectum – лежачий внизу, який є в основі – людина, що пізнає зовнішній світ і впливає на нього у своїй практичній діяльності; особа, група осіб, організація і таке інше, яким належить активна роль у певному процесі тощо [13, с. 513]. Під освітніми відносинами ми розуміємо суспільні відносини, які складаються між учасниками освітнього процесу, а також регулюють будь-які відносини, що виникають у освітній галузі. Під суб'єктом освітніх відносин ми розуміємо, перш за все, науково-педагогічних працівників, осіб, які навчаються в закладах вищої освіти, органи управління закладом вищої освіти та інших, яким належить активна роль у формуванні академічної доброчесності. Вважаємо, що створення умов щодо розвитку духовності (совісті, порядності, інтелігентності, працелюбності тощо) суб'єктів освітніх відносин, а також підвищення вимог щодо духовно-моральних якостей науково-педагогічних працівників є одними з найперспективніших шляхів удосконалення та підвищення ефективності формування принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти.

Висновки. Треба зазначити, що для того щоб подолати таку складну проблему, як академічна недоброчесність, потрібно вивчити та проаналізувати роль і зміст роботи кожного із суб'єктів освітніх відносин. Достатню увагу, на нашу думку, слід приділити дослідженням щодо ролі органів управління закладами вищої освіти, можливості взаємодії з громадськими організаціями, засобами масової інформації, правоохоронними органами тощо. Вважаємо, що важливим є вивчення детермінації академічної недоброчесності, а також аналіз закордонного досвіду формування академічної доброчесності суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти тощо.

Використана література:

1. Амонашвілі Ш. Педагогічні притчі. Харків : ВД «Школа», 2017. 272 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
3. Новейший философский словарь. 2-е изд., переробот. и дополн. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом. 2001. 1280 с.
4. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Демянюк ; за ред. Л. І. Шевченко. Київ : АРІЙ, 2008. 672 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : «Современное слово», 2005. 720 с.
6. Педагогіка : хрестоматія / уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. 2-е вид., стер. Київ : Знання Прес, 2006. 700 с.
7. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
8. Подласый И. П. Энергоинформационная педагогика : учеб. пособие. Москва : Дата-Сквер, 2010. 434 с.
9. Про вищу освіту : Закон України 1556-VII від 9 серпня 2019 р. зі змінами від 06.06.2019. *Законодавство України* : інформ.-пошук. система / Верх. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 24.11.2019).
10. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України 848-VIII від 26 листопада 2015 р. *Законодавство України* : інформ.-пошук. система / Верх. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19.

11. Про освіту : Закон України 2145-VIII від 9 серпня 2019 р. : зі змінами від 06.06.2019. *Законодавство України* : інформ.-пошук. система / Верх. Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.11.2019).
12. Сайт ГО «Трансперенсі Інтернешнл Україна» Як подолати корупцію у вищій школі. Рецепт Сергія Квіта. URL: https://ti-ukraine.org/news/yak-podolaty-koruptsiyu-u-vyschij-osviti-retsept-serhiya-kvita/ (дата звернення 24.11.2019).
13. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

References:

1. Amonashvili Sh. (2017). Pedahohichni prytchi [Pedagogical parables]. Kharkiv : Shkola [in Ukrainian].
2. Busel V. T. (eds). (2002). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv : VTF «Perun» [in Ukrainian].
3. Noveishyi fylosofskyi slovar (2-th ed.). (2001). Minsk, Ynterpresservys; Knyzhnyi Dom [in Russian].
4. Shevchenko L. I., Nika O. I., Khomiak O. I, Demianiuk A. A. (2008) Novyi slovnyk inshomovnykh sliv : blyzko 40 000 sl. i slovospoluchen [New dictionary of foreign words: about 40,000 words. and phrases] L. I. Shevchenko (Ed.). Kyiv : ARII [in Ukrainian].
5. Rapatsevych E. S. (2005). Pedahohyka Bolshaia sovremennaia entsyklopedyia [Pedagogics Large modern encyclopedia]. Minsk : Sovrem. slovo [in Ukrainian].
6. Kuzminskyi A. I., Omelianenko V. L., Pedahohika khrystomatia [Pedagogics chrestomathy]. Kyiv : Znannia Pres [in Ukrainian].
7. Yarmachenka M. D. (eds). (2001) Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical dictionary]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
8. Podlasyi Y. P., (2010) Energoinformatsionnaya pedagogika [Energy informative pedagogics]. Moskva : Data-Skver [in Russian].
9. 9. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On higher education»] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1556-18 [in Ukrainian].
10. 10. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» [The Law of Ukraine «About scientific and scientific and technical activity»] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19 [in Ukrainian].
11. 11. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «About education» (n.d.). zakon.rada.gov.ua. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19 [in Ukrainian].
12. Sait HO «Transperensi Interneshnl Ukraina» Yak podalaty koruptsiiu u vyshchii shkoli. Retsept Serhiia Kvita. [Website of public information Transparency International Ukraine How to Combat High School Corruption. Sergiy Kvit's recipe]. ti-ukraine.org. URL: https://ti-ukraine.org/news/yak-podolaty-koruptsiyu-u-vyschij-osviti-retsept-serhiya-kvita [in Ukrainian].
13. Shapar V. B. (2004). Psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk [Psychological explanatory dictionary]. Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].

Ryabenko M. I. Spirituality as the background to the academic integrity as subjects of educational relation in higher education institutions

The article deals with the problem of the academic integrity formation of the main legal educational subjects of higher education institutions. The higher education institution is considered as an active participant in social relations and as the main centre where personality fully develops and which tasks are the maintaining and enhancing of moral, cultural, scientific values, society achievements, etc. The comprehensive analysis of the concept of academic integrity is made. The meaning of the academic integrity violation is determined. The importance of adhering to the academic integrity standards that is required of teaching-scientific staff and higher education applicants is emphasized, particularly in order to establish the credibility of higher education institutions and to assure the rightness and honesty of the main educational relations participants.

The views of prominent figures of the present and the past regarding the essence of man as primarily a spiritual person are enlightened. The study of the essence of the spirituality concept is analyzed. The need for the formation of spirituality, especially for the participants of the educational and training process of the higher education institution is shown. The essence and specificity of the subjects of educational relations in higher education institutions are determined. The basic requirements for applicants for the positions of teaching-scientific staff are clarified. The basic legal and regulatory instruments relating to the existence of standards and rules that deal with the spirituality issues and adherence to the principles of academic integrity in the educational process are described.

During the study, the importance of strengthening the standards of the moral and spiritual qualities of the higher education teaching-scientific staff as of the main organizer of the educational process was revealed. The need for cooperation of all interested participants (such as media, public representatives, statesmen, etc.) for overcoming academic integrity violation in higher education institutions and for increasing the level of spirituality in society in general and particularly of the subjects of educational process was also identified.

Key words: *spirituality, spirit, person, formation, academic integrity, subjects, educational relations, higher education institution.*

УДК 159.922.72:373.2(045)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.51

Савченко Л. Л.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СКЛАДНИК РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти найбільшої вагомості набула потреба пошуку нових форм виховання і навчання, які б сприяли інтелектуальному розвитку дитини. Ця проблема посідає в сучасній педагогіці одне з головних місць, тому що цей розвиток передбачає, перш за все, розвиток мислення – здатність розуміти, усвідомлювати, пояснювати, перетворювати навколишню дійсність.

Найбільш сприятливий період для розвитку інтелекту дитини – це вік від народження до семи-восьми років. Це той час, коли дорослим необхідно розвивати пам’ять, мислення, сприймання, увагу, уяву дитини. Розвиток інтелекту залежить від природних задатків, можливостей мозку, а також від соціальних факторів – активної діяльності і життєвого досвіду людини. Структура інтелекту включає такі психічні процеси, як сприймання, запам’ятовування, мислення, мовлення та інші.

У працях зарубіжних і вітчизняних психологів визначено основні особливості процесу розвитку інтелекту дітей дошкільного віку: оволодіння новими діями; якісні зміни в мисленні; перехід із однієї стадії інтелектуального розвитку на іншу.

Ученими доведено, що кожний вид практичної діяльності сприяє розвитку розумових процесів. Про інтелектуальний розвиток дитини свідчать обсяг, характер, зміст знань, рівень пізнавальних інтересів, творче пізнання тощо. Суттєву роль в інтелектуальному розвитку дошкільників відіграють специфічні види дитячої діяльності, серед них – ігрова діяльність. Вона є одним із видів людської діяльності, найбільш доступним для дитини способом засвоєння інформації, що надходить із навколишнього світу. У ній чітко виявляються особливості мислення дитини, розвитку уяви, вражень, емоцій, активності, ініціативи, самостійності, творчості, можливості спілкування.

Ключові слова: *інтелект, інтелектуальний розвиток, розумовий розвиток, розумове виховання, дошкільне виховання, дитина.*

Майбутнє української нації, її інтеграція в європейський і світовий простір значною мірою залежать від підвищення інтелектуального, творчого й культурного потенціалу молодого покоління, яке формується під впливом модернізованого соціально-культурного середовища. Прийнята Декларація про державний суверенітет України, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України «Про дошкільну освіту» та загальні тенденції розвитку суспільства визначили нагальну потребу перебудови роботи всієї системи українського дошкілля. Лише природовідповідний, дитиноцентричний, вільний і творчий розвиток дитини в дошкільному віці дасть змогу їй реалізуватися у складному і багатогранному сучасному світі. Завданням дошкільної педагогіки є активна соціалізація дитини, турбота про її фізичний і психічний розвиток, формування її як особистості.

У цьому руслі, звісно, актуальним є питання розумового розвитку дошкільників. Адже заклад дошкільної освіти – це перша організаційна та науково обґрунтована ланка системи освіти, де згідно з науковою методологією дитину послідовно готують до навчально-виховного процесу в межах школи чи іншого закладу освіти. Наша наукова позиція суголосна з тими вченими – педагогами, психологами, філософами, когнітологами, які стверджують, що дитинство – це не підготовка до майбутнього дорослого життя, а, власне, повноцінне життя [7, с. 1]. Численні психолого-педагогічні дослідження, зокрема, із питань розумового виховання дітей свідчать про значні потенційні можливості у розвитку дошкільника. Науково обґрунтована й підтверджена необхідність і доцільність поглиблення змісту знань, умінь і навичок у дітей дошкільного віку, посилення уваги до виховання у них відповідного ставлення до різних соціальних явищ й обставин життя, формування стійких позитивних звичок поведінки, виховання поваги й любові до праці (як фізичної, так і розумової).

Метою статті є вивчення інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку як складника розумового розвитку.

Питання становлення та розвитку українського дошкільного виховання досить часто ставали об’єктом дослідження українських педагогів. Зокрема, сучасний стан та історію розвитку дошкільного виховання в Україні висвітлюють Л. Артемова, А. Богуш, Е. Вільчковський, Т. Поніманська, Т. Пантюк, О. Проскура, М. Стельмахович, Н. Лисенко та інші вчені.

Проблема розумового виховання привертала до себе увагу багатьох педагогів і психологів. Особливості системи розумового виховання дошкільнят розглядає у своїх працях О. Фунтікова; проблему формування пізнавальних здібностей обґрунтували Л. Проколієнко та О. Проскура; питання диференціації та індивідуалізації дошкільнят у навчально-виховному процесі аналізують Т. Котирло, С. Ладивір; окремі напрями розумового розвитку дитини-дошкільника (мовленнєвого, сенсорного) досліджують А. Богуш, К. Стрюк, К. Крутій, Н. Лисенко, К. Щербакова. Основні концепції природи інтелекту на підставі різних підходів (соціокультурного, генетичного, процесуально-діяльнісного, освітнього, інформаційного, феноменологічного, структурно-рівневого, регуляційного) визначає М. Холодна [3, с. 9–11].

У період дошкільного дитинства формуються зачатки навчальної діяльності. Як підкреслював Д. Ельконін, результатом навчальної діяльності є зміна самої дитини, її інтелектуального розвитку.

Інтелект – (пізнання, розуміння, розум) – розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід, спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. Структура інтелекту включає такі психічні процеси, як сприймання, запам'ятовування, мислення, мовлення та інші. Розвиток інтелекту залежить від природних задатків, можливостей мозку, а також від соціальних факторів – активної діяльності і життєвого досвіду людини.

Л. Божович, Л. Венгер, О. Запорожець, І. Фрейдін вважали, що «головне завдання розумового виховання полягає в оволодінні способами розумової діяльності: вмінні порівнювати предмети і явища, знаходити відмінності та подібності, вибирати суттєве, встановлювати зв'язки, вміти міркувати, доходити певних висновків» [4, с. 6].

М. Поддьяков і В. Аванесова зробили висновок: «Розумове виховання – спеціально організований педагогічний процес, спрямований на формування у дошкільників системи елементарних знань, умінь, способів розумової діяльності, а також на розвиток здібностей дітей і потреб у розумовій діяльності: [6]. Зважаючи на це, вони стверджували, що завдання розумового виховання полягає у формуванні всебічно розвиненої особистості дитини, різноманітних здібностей дошкільника, його розумової активності, самостійності та творчого ставлення до виконання всіх видів дитячої діяльності.

Основна мета розумового виховання – це підвищення загального рівня розвитку дошкільників, тобто підготовка дитини до школи, праці, життя. Такої думки дотримувалися Л. Венгер, О. Дьяченко та інші.

П. Блонський убачав мету розумового виховання у розвитку думки дитини. Він звертав увагу на пізнавальну активність, самостійність, творчу ініціативу, а також підготовку дитини до праці та школи.

Тоді як Л. Венгер та О. Дьяченко вважали, що завданням розумового виховання є підготовка дошкільника до школи, засвоєння ними знань, умінь і навичок, на думку П. Блонського, завдання розумового виховання не вичерпується наданням дітям знань та їхнім розвитком, а передбачає формування інтелектуальних умінь і навичок дитини (розуміння причинно-наслідкових зв'язків, уміння порівнювати та інше). Вирішення завдань розумового виховання можливе на підставі активності дітей. «Дитина не тільки об'єкт, але й суб'єкт виховання, і у двобічному процесі виховання дитина – сторона активна» [5, с. 24]. П. Блонський уважав, що дитину треба ставити в такі умови, щоб у неї виникало бажання працювати. А для цього слід створювати такі умови в дитячому садку, які б сприяли формуванню в дітей самостійності у використанні набутих знань. Цей вислів ученого дуже близький до сучасних тенденцій дошкільного виховання – «навчати вчитися».

Отже, можна зробити висновок щодо завдань розумового виховання дітей дошкільного віку. Вони полягають у: формуванні перших пізнавальних інтересів, культури розумової праці, розвитку здібностей до самостійного пізнання; формуванні елементарних знань про об'єкти, процеси та явища навколишнього світу, розвитку розумової діяльності (мовлення дітей, пізнавальних процесів і способів розумової діяльності); залученні дітей до розумової праці та підготовки до школи.

Розумове виховання триває протягом усього життя дитини. У низці психологічних досліджень виявлено, що «розумовий розвиток у дітей дошкільного віку вищий порівняно з пізнішими віковими періодами» [4, с. 40].

Великого значення для розумового виховання мають особливості розумової діяльності дітей певного віку, це:

– сенсорні процеси;

– збільшення довільності пізнавальних процесів, розвиток довільного відтворення у процесі діяльності пам'яті, цілеспрямованого сприйняття з переростанням його у діяльність спостереження. Розвиваються довільні форми уваги, здійснюється поступова зміна мотивів розумової діяльності. У молодшому дошкільному віці головні мотиви розумової діяльності пов'язані з ігровими інтересами дитини, із результатами продуктивної діяльності (пізнати; розглянути, щоб намалювати тощо). У старшому дошкільному віці починають формуватися пізнавальні інтереси як мотиви розумової діяльності. А звідси – мета формування умінь розумової діяльності здійснюється в таких напрямах:

а) формування системи основних розумових дій (аналіз, порівняння, узагальнення тощо); розвиток пізнавальних процесів – відчуттів, поступове поглиблення аналізу, нарощення широти узагальнення, розвиток цілеспрямованості і такого іншого;

б) формування загального способу розумової діяльності, її упорядкованості, самостійності й активності;

в) формування чуттєвих способів пізнання, тобто узагальнених способів сенсорного обстеження предметів;

г) розвиток мовлення як одного з основних компонентів розумової діяльності дитини.

Розумове виховання – це багатоскладовий процес, спрямований на вдосконалення розумового розвитку дитини.

Розумовий розвиток дошкільників поєднує в собі наявність певного обсягу елементарних знань і вмінь, розвиненість на відповідному рівні розумової діяльності (пізнавальних процесів і здібностей), зародження перших пізнавальних процесів і цікавості, елементів самостійності, що сприятиме повноцінному навчанню майбутнього школяра.

Головними питаннями розумового розвитку дитини є розвиток її сприйняття й мислення. Цей розвиток спирається на формування різних видів розумових дій, які дають змогу дитині орієнтуватися в навколишньому світі, засвоювати знання, вирішувати різноманітні завдання, які виникають у її діяльності.

Головним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра. У старшому дошкільному віці посилюється значення навчальної діяльності. Наприклад, музична діяльність – співи, слухання музики, рухи під музику; зображувальна діяльність – ліплення, малювання, техніка аплікації; конструювання; спортивна діяльність – рухливі ігри, фізкультурні заняття; види праці – самообслуговування, господарсько-побутова, ручна праця та праця у природі.

Повідомлення дітям тих чи інших знань на заняттях повинно будуватися на виконанні власних дій дітей із матеріалом, який вивчається. У процесі занять повинні знайти широке використання ігрові прийоми навчання. Слід створювати ситуації, у яких діти намагатися б знайти відповідь на те чи інше запитання вихователя, використовуючи отримані уявлення у нових умовах.

У старшій групі дошкільного навчального закладу на розумовий розвиток дітей впливають більш складні форми гри й продуктивної діяльності. Але головним джерелом розумового розвитку поступово стають знання й уміння, набуті дітьми на заняттях з ознайомлення з природою, рідної мови, математики. Необхідно врахувати також і те, що діти отримують велику кількість різноманітної інформації від батьків, із радіо та телебачення, у результаті власних спостережень, що призводить до формування уявлень, які не завжди мають наукове підґрунтя.

В іграх дітей, їхніх малюнках, конструкціях усе точніше виступає послідовне здійснення певних задумів. Ускладнюється й урізноманітнюється зміст ігор. У процесі їх створення формується уява дітей, виникають елементи творчості, заснованої на переробці життєвих вражень.

Сприйняття дітей, яке продовжує вдосконалюватися у зв’язку з подальшим розвитком продуктивних видів діяльності, набуває розчленований, аналізуючий характер. Дитина старшого дошкільного віку може не тільки бачити елементи, але й самостійно розчленити цілісний предмет на певні частини. Наприклад, підібрати кубики чи елементи мозаїки, із яких можна скласти зразок, заданий у вигляді контурного малюнка тощо.

Дошкільне виховання має свої особливості, які виникають з урахуванням віку й завдань розумового розвитку дітей. Перш за все, мислення дітей старшого дошкільного віку образне, і саме образні форми мислення в дитячому садку повинні розвивати насамперед. Підставою навчання в цьому віці повинна залишатися організація дій самих дітей із матеріалом, який вивчається. Різниця полягає тільки в тому, що раніше це мають бути дії з тими чи іншими предметами, а далі – дії з різного роду схемами й моделями, які у наочній формі подають суттєві властивості об’єктів та явищ, що вивчаються, їхні зв’язки й відношення. Абстрактним словесним міркуванням на заняттях не повинно бути місця. Це стосується і навчання дітей і математичних, і мовленнєвих навичок. У дитячих дошкільних закладах оволодіння звуковим аналізом слів, рахунком і розв’язанням задач не є самоціллю, а тільки засобом ознайомлення з відповідними галузями дійсності. Формування в дітей уявлень про математичні відношення, відношення звуків у слові, вільно орієнтуватися в цих відношеннях передбачає роботу з матеріалом у схематизованому вигляді.

Систематичне навчання на заняттях поступово призводить до того, що пізнавальна діяльність дітей набуває довільного характеру. Вони оволодівають вміннями керувати своєю увагою, цілеспрямовано запам’ятовувати матеріал, вдаючись для цього до повторення. У них формуються початкові елементи навчальної діяльності: інтерес не тільки до результату, але й до самого способу виконання різноманітних завдань, бажання навчитися їх виконувати, вміння оцінювати успішність власних дій (самооцінка), виявляти й виправляти допущені помилки (самоконтроль). Отже, усі ці риси тільки формуються в шестирічних дітей, вони ще не досконалі й нестійкі.

Під сутністю *інтелектуального розвитку* ми розуміємо – рівень розвитку розумових здібностей, маючи на увазі запас знань і розвиток пізнавальних процесів, тобто має бути певний кругозір, запас конкретних знань, у розумінні основних закономірностей.

«Якщо інтелектуальне виховання дитини починається з моменту народження, то вона обов’язково стає освіченою, здоровомислячою людиною», – стверджує І. Сікорський – відомий педагог, психолог, психотерапевт, київський професор XIX ст. [2]. Показником інтелектуальної вихованості І. Сікорський уважав уміння знайти в пам’яті за першою вимогою все, що раніше було отримано.

Для інтелектуального розвитку дитини раннього віку велике значення має мова: повільна, виразна, чітка. Рідну мову слід вивчати раніше від іноземної. Завдання «внутрішнього навчання» – ознайомити дитину зі змістом і значенням слів. Для цього слід: постійно пояснювати словами всі дії і предмети; постійно пояснювати слова, використовуючи жести, міміку, інтонації; сприяти наслідуваному засвоєнню дитиною зачатків виразної мови. Навчання мови починається з раннього віку і до 14 років.

Для забезпечення повноцінного інтелектуального розвитку старшого дошкільника необхідно розвивати різні форми гри з продуктивної діяльності. На заняттях навчальні завдання повинні займати лише частину часу, яка відводиться для цього, а решту часу треба приділити дидактичним іграм, фізкультхвилинкам і вільному виконанню продуктивних завдань. Формування навчальної діяльності належить до кола завдань, які вирішуються у школі.

Доведено, що показниками розумового розвитку дитини є такі: запитання, судження, особливості сприйняття та виконання завдань, зміст і форми ігор, характер спілкування з дорослими і однолітками. У розумовому процесі виділяють судження, розуміння, міркування, інтелектуальні почуття.

Можливості інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку дуже високі: діти можуть успішно пізнавати не лише зовнішні, наочні властивості предметів і явищ, а й їхні внутрішні, суттєві зв'язки і відносини. Саме в цей період формуються здатність до початкових форм абстракції, узагальнення, умовиводу.

Поряд із навчально-виховними, не менш важливими є і суспільні умови розвитку, які існують у родині й дитячих закладах. Для того щоб активно впливати на розумовий розвиток кожної дитини, підтримувати її позитивні якості і перебудовувати негативні, необхідно враховувати індивідуальні особливості особистості.

Висновки. Отже, на сучасному етапі реформування дошкільної освіти проблема розвитку інтелекту дошкільників посідає особливе місце в теорії і практиці педагогіки, оскільки саме інтелектуальний розвиток дитини є одним із складників її навчальної діяльності, що, безумовно, впливає на розвиток і становлення компетентної особистості. У зв'язку з постійною зміною світу розвиток інтелекту для дітей стає основою їхнього світосприйняття, тому що за допомогою пізнавальної діяльності діти набувають знань і нових способів дій. Основа розвитку пізнавальних процесів, закладених у дошкільному віці, має визначальний вплив на успішне (або неуспішне) засвоєння шкільної програми в майбутньому.

Використана література:

1. Артемова Л. Театралізовані ігри дошкільників. Київ, 2004. 256 с.
2. Дичківська І. Розвивати інтелектуальну обдарованість. Технології раннього навчання Глена Домана. *Палітра педагога.* Київ : Світич, 2004. № 2. С. 7–10.
3. Козловский О. Открой в себе гения. Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2005. 736 с.
4. Лаврентьєва Г., Титаренко Т. Практична психологія для вихователя. Київ : ВІПОЛ, 2011. Вип. І. 40 с.
5. Проскура Є. Розвиток пізнавальних здібностей дошкільника. Київ : Радянська школа, 2010. 323 с.
6. Поддьяков Н. Умственное воспитание дошкольника. Москва : Педагогика, 1998. 132 с.
7. Хало З. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2008. 22 с.

References:

1. Artemova L. (2004). Teatralizovani igri doshkilnikiv [Theatrical games of preschoolers]. Kiyiv [in Ukrainian].
2. Dychkivska I. (2004). Rozvivati intelektualnu obdarovanist. Tehnologiyi rannogo navchannya Glena Domana [To develop intellectual talent. Glenn Doman's Early Learning Technologies]. *Palitra pedagoga – The palette of the teacher.* No. 2. P. 7–10. [in Ukrainian].
3. Kozlovsky O. (2005). Otkroj v sebe geniya [Discover your genius]. Doneck : OOO PKF «BAO» [in Ukrainian].
4. Lavrentyeva G., Titarenko T. (2011). Praktichna psihologiya dlya vihovatelya [Practical psychology for the tutor]. Kiyiv : VIPOL [in Ukrainian].
5. Proskura E. (2010). Rozvitok piznavalnih zdibnostej doshkilnika [Development of cognitive abilities of preschooler]. Kiyiv : Radyanska shkola [in Ukrainian].
6. Poddyakov N. (1998). Umstvennoe vospitanie doshkolnika [Mental education of a preschooler]. Moskva : Pedagogika [in Russian].
7. Halo Z. (2008). Intelektualnij rozvitok ditini u sistemi doshkilnogo vihovannya Nimechchini [Intellectual development of a child in the system of pre-school education in Germany]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Drohobych [in Ukrainian].

Savchenko L. L. Intellectual development of children of the early preschool age as a component of mind development

At the present stage of development of the preschool education system, the need for finding new forms of upbringing and education that would contribute to the intellectual development of the child has become most important. This problem is one of the main places in modern pedagogy, because this development involves first and foremost the development of thinking – the ability to understand, understand, explain, transform the surrounding reality.

The most favorable period for the development of a child's intelligence is the age from birth to seven to eight years. This is the time when adults need to develop memory, thinking, perception, attention, and imagination of the child. The development of intelligence depends on the natural inclinations, capabilities of the brain, as well as on social factors – the active activity and life experience of man. The structure of intelligence includes such mental processes as perception, remembering, thinking, speaking and others.

In the writings of foreign and domestic psychologists identified the main features of the process of development of intelligence of preschool children: mastering new actions; qualitative changes in thinking; the transition from one stage of intellectual development to another.

Scientists have proved that every kind of practical activity contributes to the development of thought processes. The volume, character, content of knowledge, level of cognitive interests, creative cognition, etc. testify to the intellectual development of the child. Specific types of children's activities, including play activities, play a significant role in the intellectual development of preschoolers. It is a type of human activity, the most accessible way for the child to absorb information coming from the outside world. It clearly identifies the features of the child's thinking, the development of imagination, impressions, emotions, activity, initiative, independence, creativity, communication opportunities.

Key words: *intellect, intellectual development, mental development, mental education, preschool education, child.*

УДК 371.134:52
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.52

Салтикова А. І., Завражна О. М., Пасько О. О., Хурсенко С. М.

МІСЦЕ АСТРОНОМІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Фізика і астрономія є найдавнішими науками про природу. Свідченнями давнього інтересу людини до природних явищ виступають пам’ятки людської культури, знайдені в різних куточках земної кулі. Поряд з іншими природничими науками астрономія протягом усієї історії свого існування особливо активно сприяла розвитку і зміцненню матеріалістичних поглядів на природу. Саме астрономія дала велику кількість фактів і строго наукових висновків, які спростували наївні релігійні уявлення про будову і походження світу. Фізика і астрономія розвиваються в тісній взаємодії, взаємно збагачуючи і доповнюючи одна одну. Слід зазначити, що сучасний етап у розвитку астрономії – багато в чому завдяки фізиці – характеризується бурхливим її розквітом.

Навчання астрономії в школі здебільшого покладено на вчителя фізики. Поширена думка про те, що вчитель фізики легко може викладати астрономію, не є правильною, оскільки астрономія виступає як самостійна наука зі своїми поняттями, термінологією, підходами та змістом, які відрізняються від таких у курсах фізики, географії тощо. Водночас астрономічні знання є невіддільною частиною фізичної і загалом природничо-наукової освіти студентів. Саме тому набувають актуальності проблеми сучасної астрономічної освіти в Україні та проблеми підготовки вчителів фізики та астрономії. У зв’язку з цим формування у вчителя фізики компетентностей у галузі астрономії є нагальною потребою.

У статті наведено методичні засади вивчення астрономії у процесі підготовки майбутніх учителів фізики. Акцентовано увагу на методичних основах формування природничо-наукового світогляду майбутніх учителів фізики на засадах врахування міжпредметних зв’язків фізики та астрономії.

Ключові слова: *астрономія, фізика, вища школа, підготовка вчителя фізики, міжпредметні зв’язки.*

Сучасний світ, засоби масової інформації, Інтернет не залишають жодного сумніву – астрономія на чільному місці в системі наук нашої цивілізації. Навіть більше, астрономія нині перебуває на передньому рубежі природознавства, бо саме в астрономії відбуваються відкриття, що змінюють наші уявлення про будову Всесвіту, природу його об’єктів. Останніми роками у всьому світі стрімко зріс інтерес до астрономії: запускаються нові космічні апарати, будуються телескопи, обсерваторії. Розробленням нових проєктів із дослідження Всесвіту займаються не тільки на рівні держав. Сьогодні державні космічні агенції різних країн втратили монополію на польоти за межі Землі. Все частіше відбуваються успішні запуски приватних літальних апаратів, що вирушають на орбіту або в суборбітальний простір. Найвідомішими з них є кораблі SpaceShipOne і SpaceShipTwo від компанії VirginGalactic, Dragon V2 від SpaceX.

Саме астрономії останніх років належать відкриття, здатні вкотре змінити картину світу. Дані, отримані в результаті новітніх астрономічних експериментів і заснованих на них розрахунків, вимагають осмислення з інших світоглядних позицій, спонукають до пошуку нових підходів у постановці експериментів, до застосування нових методів і засобів спостережень. У цьому можна переконатися на прикладі бурхливого прогресу у вивченні так званої «темної матерії» Всесвіту і «чорних дір». Один лише приклад: відкриття наприкінці ХХ ст. (1998 р.) прискореного розширення Всесвіту привело до перегляду низки його фундаментальних властивостей.

На основі астрономічних досліджень формуються принципи пізнання матерії і Всесвіту, найважливіші філософські узагальнення. Важлива роль астрономії у формуванні сучасного наукового світогляду зумовлюється, насамперед, тим, що знання про Всесвіт становлять фундамент наукової картини світу. І немає сумнівів у тому, що роль ця надалі буде зростати.

Водночас сучасна астрономічна картина світу є однією зі складників природничо-наукового світогляду. Астрономія як навчальний предмет природничого циклу об’єктивно інтегрує знання з усіх природничо-наукових і деяких суміжних галузей. При цьому науковий апарат астрономії базується на законах і теоретичних узагальненнях фізики, а вивчення фізики невіддільно пов’язане з використанням матеріалу з астрономії.

Метою статті є розгляд методичних засад вивчення астрономії у процесі підготовки майбутніх учителів фізики.

Сьогодні в Україні розроблено нові навчальні програми, за якими для вивчення фізики та астрономії у старшій школі маємо два варіанти:

1) «Фізика та астрономія» (авторський колектив за редакцією О. І. Ляшенка);

2) «Фізика» (авторський колектив за редакцією В. М. Локтєва) та «Астрономія» (авторський колектив за редакцією Я. С. Яцківа).

Учитель може сам вибирати програму, за якою буде працювати. За першою програмою компоненти фізики переплітаються з компонентами астрономії, а за іншою – навчання цих предметів є окремим. Навчання астрономії в школі здебільшого покладено на вчителя фізики. Поширена думка про те, що вчитель фізики легко може викладати астрономію, не є правильною, оскільки астрономія виступає як самостійна наука зі своїми поняттями, термінологією, підходами та змістом, які відрізняються від таких у курсах фізики, географії тощо. У зв’язку з цим формування у вчителя фізики компетентностей у галузі астрономії є нагальною потребою.

Саме тому набувають актуальності проблеми сучасної астрономічної освіти в Україні та проблеми підготовки вчителів фізики та астрономії.

Напрями впровадження астрономічної освіти в нашій державі визначаються провідними ідеями видатних українських учених-астрономів – Ю. В. Александрова, І. А. Клімішина, Я. С. Яцківа. Фундаментальні аспекти дидактики й методики навчання фізики та окремих питань астрономії в закладах середньої освіти були розроблені та апробовані у науково-пошукових дослідженнях О. І. Бугайова, М. В. Головка, Є. В. Коршака, М. Т. Мартинюка, О. І. Ляшенка, В. Д. Сиротюка, М. І. Шута (Мартинюк & Ткаченко, 2010; Шут & Сергієнко, 2004; Ткаченко, 2014).

Уперше розв'язанню проблеми підготовки майбутніх учителів астрономії в контексті фундаменталізації освіти, що передбачає зосередження уваги на засвоєнні найбільш істотних, фундаментальних, системних, інваріантних знань, які лежать в основі цілісного сприйняття сучасної наукової картини світу, були присвячені дослідження С. Г. Кузьменкова (Кузьменков, 2010).

Однак зазначені вище дослідження не вичерпують усіх аспектів багатогранної проблеми формування астрономічної компетентності майбутніх учителів фізики. Найменш дослідженими залишаються методичні аспекти, що враховують специфіку взаємозв'язку двох навчальних дисциплін – фізики та астрономії.

У цій роботі наведено методичні основи формування природничо-наукового світогляду майбутніх учителів фізики на засадах врахування міжпредметних зв'язків фізики та астрономії.

Метою викладання астрономії як навчальної дисципліни під час підготовки майбутніх учителів фізики є формування у студентів цілісної природничо-наукової картини світу, наукового світогляду та основ системи знань про будову, походження й еволюцію космічних тіл, їхніх систем і Всесвіту загалом, а також наукова та методична підготовка майбутнього вчителя до навчання астрономії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Під час складання програми навчальної дисципліни виокремлюють такі ***розділи***: основи сферичної і практичної астрономії; кінематика сонячної системи; елементи небесної механіки і динаміки космічних польотів; елементи астрофізики; фізична природа тіл сонячної системи; фізика зірок і туманностей; основи галактичної та позагалактичної астрономії; проблеми космогонії та космології.

Основними ***завданнями*** вивчення астрономії майбутніми вчителями фізики є такі: формування системи знань, необхідних для розуміння спостережуваних астрономічних явищ; формування сучасної астрономічної картини світу як складника природничо-наукової; формування уявлення про значення астрономічної науки для практичної діяльності людей; формування здатності викладати на сучасному рівні курс астрономії в загальноосвітніх і спеціалізованих середніх навчальних закладах.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- предмет, структуру і роль астрономії у формуванні сучасної природничо-наукової картини світу;
- основні принципи, методи і результати досліджень руху, фізичної природи, походження та розвитку космічних тіл, їхніх систем і Всесвіту загалом;
- основні фізичні характеристики і будову Землі, Місяця інших планет і малих тіл Сонячної системи, Сонця і зірок, нашої і інших галактик, Метагалактики;
- здобути уявлення про основні етапи розвитку астрономії і найбільш видатних учених-астрономів;

вміти:

- грамотно працювати з рухомою картою зоряного неба, знаходити на небі найбільш відомі сузір'я і зорі, проводити спостереження Сонця, Місяця, планет, подвійних зірок і зоряних скупчень за допомогою телескопа;
- чітко розмежовувати: дійсний та уявний вплив на Землю і людей Місяця, Сонця, планет, зірок; твердо встановлені факти і теорії від гіпотез і припущень; справжню науку від псевдонауки;
- планувати і проводити експеримент: узагальнювати отриману теоретичну інформацію, здобуті навички відповідно до поставлених цілей експериментального дослідження, пояснювати отримані під час роботи результати дослідження, доводити правильність отриманих даних, виявляти найбільш значущі фактори, які впливали на точність результату.

Важливим аспектом у підготовці майбутніх учителів фізики є саме глибоке усвідомлення ними зв'язку між фізикою та астрономією. Фізика й астрономія розвиваються в тісній взаємодії, вони взаємно збагачують одна одну. Близькість цих наук знайшла безпосереднє відображення в діяльності багатьох учених. Галілео Галілей та Ісаак Ньютон відомі своїми роботами як із фізики, так і з астрономії. Сформульований Ньютоном у 1666 р. закон всесвітнього тяжіння відкрив можливість застосування математичних методів для вивчення руху планет та інших тіл Сонячної системи. Постійне вдосконалення способів розрахунку на основі цього закону у XVIII ст. вивело цю частину астрономії – небесну механіку – на перший план серед інших наук тієї епохи. Зокрема, рух Місяця навколо Землі і падіння тіл на Землю відбуваються внаслідок однієї причини – сили тяжіння. Вона управляє рухом зірок і галактик, а також впливає на еволюцію всього Всесвіту. Принцип інерції, відкритий Галілео Галілеєм, закон всесвітнього тяжіння Ісаака Ньютона і загальна теорія відносності Альберта Ейнштейна – усі ці відкриття були підтверджені надалі на підставі астрономічних даних. Однакові процеси відбуваються, наприклад, у надрах Сонця і в прискорювачах частинок, встановлених на

Землі. Розвиток фізики приводить до нових відкриттів і в астрономії. Зокрема, вивчити будову і склад зірок стало можливим завдяки використанню спеціальних фізичних методів дослідження. Космічні польоти стали реальними, коли навчилися розраховувати траєкторії космічних кораблів і створювати спеціальні матеріали, що мають необхідні властивості: міцність, легкість, жаростійкість.

Слід нагадувати студентам, що підтвердження деяких фізичних теорій можна отримати лише під час вивчення космічних об’єктів. Наприклад, визначною подією кінця 2015 – початку 2016 рр. для науковців стало експериментальне виявлення гравітаційних хвиль, які були передбачені Ейнштейном у загальній теорії відносності (далі – ЗТВ). Прийняті сигнали відповідали моделям, теоретично розрахованим для злиття двох чорних дір. Отримані дані стали вагомим аргументом на користь не тільки ЗТВ, а й існування чорних дір, яке було передбачене цією теорією.

Зареєстрував гравітаційні хвилі унікальний лазерний інтерферометр LIGO, у створенні якого брали участь понад 90 наукових організацій із 16 країн. Дослідники вважають, що LIGO стане ефективним інструментом нової гравітаційно-хвильової астрономії, яка дасть змогу дізнатися багато нового про Всесвіт, зокрема про ранні етапи його розвитку, про темну матерію, про ті зони, де порушуються принципи ЗТВ.

На межі фізики й астрономії утворилася астрофізика – це розділ астрономії, який вивчає фізичні властивості небесних тіл і процеси, що протікають в них і в космічному просторі, використовуючи для їхнього опису фізичні закони. Зокрема, з одного боку, астрофізика займається розробленням і застосуванням фізичних методів дослідження небесних тіл, а з іншого – на підставі законів фізики дає пояснення спостережуваних у Всесвіті явищ і процесів. Крім того, астрофізика є важливим стимулом для розвитку сучасної теоретичної фізики. Наприклад, питання про атомну енергію почали розроблятися на основі даних про енергетичну світність Сонця і зір.

Зрештою, астрономічні спостереження дають змогу вивчати поведінку речовини в таких умовах, які штучно в земних умовах нездійсненні. З цього погляду Всесвіт можна розглядати як неповторну і невичерпну природну фізичну лабораторію. Наприклад, більшість елементарних частинок було відкрито в космосі. Середня енергія частинок первинного космічного випромінювання (на верхній межі атмосфери) становить близько 10^4 МеВ. Окремі частинки мають енергію порядку 10^{12} МеВ. Космічні промені є джерелом частинок надвисоких енергій, ще не досягнутих у лабораторних умовах. Під час взаємодії таких частинок із речовиною відбуваються принципово нові ядерні реакції, вивчення яких поглиблює наші знання про властивості ядер і елементарних частинок.

За деякими оцінками, лише близько 4 % повної маси Всесвіту становить знайома нам форма матерії (протони, нейтрони та інші), з якої складаються зорі, планети і людина. Вчені припускають, що вагома частина невідомої речовини (близько 26 % маси Всесвіту) має складатися із слабо взаємодіючих масивних частинок невідомої природи, які передбачаються сучасною теорією елементарних частинок, але поки не відкриті в земних лабораторіях. Решта 70 % енергії Всесвіту становлять не частинки, а поля теж невідомої поки природи. Передбачається, що ці поля мають негативний тиск і, як наслідок, спричиняють гравітаційне відштовхування, а не притягання. У результаті цього гравітаційного відштовхування Всесвіт прискорено розширюється. Отже, астрономи впритул підійшли до відкриття принципово нової форми матерії (її ще іноді називають «темною матерією»), природу якої вчені мають розгадати в найближчі десятиліття.

Проілюструвати майбутнім учителям-фізикам нерозривний взаємозв’язок між фізикою та астрономією в передовій науці дає змогу наведення відповідних прикладів. Одним із таких прикладів можна назвати спільний експеримент НАСА та ЦЕРНу щодо вивчення космічних променів. Його перші результати щодо природи високоенергетичних космічних променів були оприлюднені наприкінці листопада 2017 р. З цією метою використовується космічний телескоп CALorimetric Electron Telescope (CALET). На поверхні цього телескопа встановлені детектори частинок, аналогічні розміщеним в основних вузлах Великого Адронного Колайдера. Призначений він для здійснення високоточних спостережень за електронами та гамма-променями. Місією керує Японське агентство аерокосмічних розвідок за участі Італійського космічного агентства (ASI) та НАСА. Перед запуском телескопа було проведене калібрування приладу на прискорювачі SPS у ЦЕРНі. Приєднавшись до Міжнародної космічної станції (МКС) 25 серпня 2015 р., CALET проводить високоточні вимірювання спектра енергії електронів від 1 ГеВ до 20 ТеВ, а також здійснює відстеження сигнатур темної матерії та електромагнітні аналоги гравітаційних хвиль. Завершення експерименту планується у 2024 р. (First cosmic-ray resultsfrom CALET telescopeon ISS).

Під час вивчення курсу астрономії студенти повинні прийти до розуміння, що космос – це природна фізична лабораторія. У ній інтенсивно відбуваються явища, неможливі в земних умовах (наприклад, нагрівання тіл до мільйонів градусів). У космосі є небесні тіла, подібні до Землі, якою вона була мільйони років тому або якою вона стане в далекому майбутньому. Тому, вивчаючи космос, людина поглиблює свої знання про Землю, зокрема й про саму себе.

Земля – це мізерна частина Всесвіту. На процеси, що протікають у земній атмосфері, і на життєдіяльність усіх організмів на Землі істотно впливають інші планети, а також Сонце і Місяць. Це також об’єкти вивчення астрофізики – науки, яка розкриває двері перед людством до величного і прекрасного світу зір, комет, туманностей і галактик, що визначила просторові й часові масштаби цього динамічного і складного світу.

Спостереження за небом дали змогу встановити зв'язок між астрономічними явищами і зміною пір року, який визначав весь життєвий устрій давньої людини. Повторюваність більшості астрономічних подій давала можливість із великою точністю передбачати відповідні земні процеси і явища. Так виникла перша наука – астрономія, а за нею – математика, хімія, географія, геологія, біологія, нарешті, фізика. Річард Фейнман писав: «Астрономія старша від фізики. Фактично фізика і виникла з неї, коли астрономія помітила разючу простоту руху зірок і планет, пояснення цієї простоти і стало початком фізики» (Фейнман&Лейтон&Сендс, 1976). Але астрономія довгий час залишалася провідною наукою, яка мала не тільки прикладне значення, наприклад, для мореплавання, а й визначала основи світогляду, світорозуміння людей. Досягнення астрономії неодноразово кардинально змінювали картину світу. Досить згадати повну драматизму історію переходу від геоцентричного уявлення про будову світу до геліоцентричного або відмову від поняття тверді небесної і прийняття нескінченності Всесвіту і множинності його світів і галактик.

У другій половині XIX століття на провідні позиції в галузі природничих наук вийшла одна з наймолодших наук – фізика. Революційні відкриття фізики кінця XIX – початку XX століття лягли в основу нової картини світу, і в науці вкоренилося уявлення, що закони, необхідні для пояснення будь-яких явищ, зокрема й астрономічних, або вже відкриті «земною» фізикою, або є предметом її дослідження. Астрономії стала приділятися роль пасивно спостережної науки, яка лише ставить теоретичні завдання перед фізикою. Однак астрономія теж не стояла на місці. У свою чергу, спираючись на успіхи фізики, досягнення сучасного приладобудування і вихід людства в Космос, ця стародавня наука ніби отримала друге дихання. З пасивного спостерігача вчений-астроном перетворився на активного дослідника Всесвіту. Підтвердженням цього є Нобелівська премія з фізики 2019 р., яка була вручена за відкриття в галузі астрофізики. Її розділили канадсько-американський учений Джеймс Піблс за теоретичні відкриття в галузі фізичної космології і швейцарські астрономи Мішель Майор і Дідьє Кело за відкриття екзопланет на орбіті навколо сонцеподібної зірки. Отже, саме астрономії останніх років належать відкриття, здатні вкотре змінити картину світу.

Висновки. Відкриття останніх років у галузі астрономії вимагають їх переосмислення з нових світоглядних позицій, спонукають до пошуку інших підходів до постановки експериментів і розроблення інноваційних методів і засобів спостережень. Повноцінне засвоєння астрономічних знань можливе лише на теоретичному рівні пізнання з опорою на фізичні закони. Затребуваність навчальних курсів астрономічного циклу для майбутніх учителів фізики зумовлена розумінням того, що астрономія і фізика як науки тісно пов'язані між собою. Астрономія як навчальний предмет має свою специфіку – це дисципліна світоглядного характеру, завершальна під час вивчення природничих наук. Її засвоєння обов'язково повинно спиратися на широкі міжпредметні зв'язки з фізикою, математикою, географією, історією тощо. Астрономічні знання є невіддільною частиною фізичної і природничо-наукової освіти студентів загалом.

Використана література:

1. Кузьменков С. Г. Фундаменталізація астрономічної освіти майбутніх учителів фізики і астрономії. Діяльнісний підхід. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Чернігів, 2010. Вип. 77. С. 211–213.
2. First cosmic-ray resultsfrom CALET telescopeon ISS. URL: https://home.cern/news/news/experiments/first-cosmic-ray-results-calet-telescope-iss. (Last accessed: 18.10.2019).
3. Мартинюк М. Т., Ткаченко І. А. Наступність у побудові методичних систем навчання фізики і астрономії в педвузі і школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія «Педагогічна» : Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції.* Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 16. С. 35–37.
4. Ткаченко І. А. Взаємозв'язок фізичних і астрономічних знань у відображенні розвитку природничо-наукової картини світу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2014. Вип. 48. С. 217–222.
5. Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике 1. Современная наука о природе. Законы механики. *Вып. 1-2: Современная наука о природе. Законы механики; Пространство. Время. Движение*. Москва : Мир, 1976. 440 с.
6. Шут М. І., Сергієнко В. П. Науково-дослідна робота з фізики у середніх та вищих навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ : Шкільний світ, 2004. 128 с.

References:

1. Kuzmenkov S. H. (2010) Fundamentalizatsiia astronomichnoi osvity maibutnikh uchyteliv fizyky i astronomii. Diialnisnyi pidkhid. [Fundamentalization of astronomical education for future teachers of physics and astronomy. Actual approach]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*. Chernihiv, 2010. Vyp. 77. S. 211–213 [in Ukrainian].
2. First cosmic-ray resultsfrom CALET telescopeon ISS. (n.d.) *home.cern*. URL: https://helpx.adobe.com/ua/photoshop/user-guide.html [in English].
3. Martyniuk M. T., Tkachenko I. A. Nastupnist u pobudovi metodychnykh system navchannia fizyky i astronomii v pedvuzi i shkoli. [Continuity in the construction of methodological systems for teaching physics and astronomy in high school and school]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohichna» : Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv fizyko-tekhnolohichnoho profiliu v umovakh yevrointehratsii*. Kamianets-Podilsk, 2010. Vyp. 16. S. 35–37 [in Ukrainian].
4. Tkachenko I. A. Vzaiemozviazok fizychnykh i astronomichnykh znan u vidobrazhenni rozvytku pryrodnycho-naukovoi kartyny svitu. [The interconnection of physical and astronomical knowledge in reflecting the evolution of the natural picture of the world]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 2014. Vyp. 48. S. 217–222 [in Ukrainian].

5. Fejnman R., Lejton R., Sjends M. Fejnmanovskie lekcii po fizike 1. Sovremennaja nauka o prirode. Zakony mehaniki. *Vyp. 1-2: Sovremennaja nauka o prirode. Zakony mehaniki; Prostranstvo. Vremja. Dvizhenie*. [Feynman Lectures in Physics 1. Modern science of nature. Laws of Mechanics. *Issue 1-2: Modern Science of Nature. Laws of mechanics; Space. Time. Traffic.*] Moskva : Mir, 1976. 440 s. [in Russian].
6. Shut M. I., Serhiienko V. P. Naukovo-doslidna robota z fizyky u serednikh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh [Research work in physics in secondary and higher education] : navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakl. Kyiv : Shkilnyi svit, 2004. 128 s. [in Ukrainian].

Saltykova A. I., Zavrazhna O. M., Pasko O. O., Khursenko S. M. Astronomy in the training system of the future physics teacher

Physics and astronomy are the oldest sciences of nature. Evidences of ancient human interest in natural phenomena are monuments of human culture found in different corners of the globe. Along with other natural sciences, astronomy throughout the history of its existence has especially actively contributed to the development and strengthening of materialistic views on nature. It was astronomy that produced a large number of facts and strictly scientific conclusions that refuted naive religious ideas about the structure and origin of the world. Physics and astronomy develop in close interaction, mutually enriching and complementing each other. It should be noted that the modern stage in the development of astronomy, due largely to physics, is characterized by its rapid flowering.

In most cases, teaching astronomy at school is the responsibility of a physics teacher. The widespread belief that a physics teacher can easily teach astronomy is not correct, since astronomy acts as an independent science with its concepts, terminology, approaches and content that differ from those in physics, geography, etc. Simultaneously, astronomical knowledge is an integral part of students’ physical, and generally natural scientific education. That is why the problem of modern astronomical education in Ukraine and the problem of training teachers of physics and astronomy are becoming more relevant. In this regard, the development of a competency in the field of astronomy physics teacher is an urgent need.

The article describes the methodological principles of the study of astronomy in the preparation of future teachers of physics. Emphasis is placed on the methodological bases of formation of natural science outlook of future physics teachers on the basis of taking into account the intersubject links of physics and astronomy.

Key words: *astronomy, physics, high school, training of physics teacher, cross-curricular relations.*

УДК 364.62-47-053.6-058.55
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.53

Свінцова П. О.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ПРАВОПОРУШЕНЬ, У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена темі підліткової злочинності, адже ця проблема є актуальною не тільки для сьогодення, але й для всіх часів. Спостерігаючи за якісними показниками, ми бачимо, що щороку вік неповнолітніх правопорушників знижується, зростає жорстокість, зухвалість під час скоєння проступків і злочинів, в структурі злочинності неповнолітніх з’являються такі випадки, як вбивства та розбійні напади. Це викликає серйозну занепокоєність, адже злочинність неповнолітніх має свої, набагато складніші, притаманні лише їй особливості.

Головну відповідальність за виховання дітей несуть батьки, так уже є в історії людського суспільства. Батьки є найпершими та незамінними вихователями в житті кожної людини. В сім’ї людина народжується, в ній вона робить перші кроки, а саме із сім’ї людина виходить у великий і жорстокий світ.

Однак однією з причин підліткової злочинності найчастіше є неналежний догляд за дітьми батьків або їхня відсутність. Загальне зниження рівня життя, неблагополуччя сімей, які з втратою прибутку втрачають і моральні цінності, відсутність нормальних побутових умов – усе це призводить до того, що діти, прагнучи жити так, як усі, намагаються досягти цього шляхом крадіжок та інших злочинів.

Сьогодні перед нашим суспільством постає питання про те, як можна знизити кількість правопорушень серед неповнолітніх і молоді. Гостра проблема злочинності і правопорушень значно посилюється серед підлітків.

Поле ненормативної поведінки впродовж останнього часу суттєво розширилося завдяки новим формам девіацій, асоціальних і протиправних дій підлітків: алкоголізації, наркоманії, токсикоманії, ігроманії, інтернет-залежності та іншого. Соціальна незрілість, несформованість правових установок часто призводять до правового нігілізму молоді, свідомого ігнорування вимог закону, заперечення соціальної цінності права, що знаходить вияв у різних формах девіантної поведінки, зокрема у вчиненні правопорушень. Одним із актуальних і соціально значимих завдань, що стоять перед нашим суспільством сьогодні, безумовно, є пропаганда здорового способу життя та зниження росту правопорушень серед підлітків і підвищення ефективності їхньої профілактики.

Необхідність якнайшвидшого розв’язання цього завдання зумовлена не тільки тим, що в країні продовжує зберігатися досить складна криміногенна обстановка, але й насамперед тим, що у сфери організованої злочинності втягується все більше і більше неповнолітніх, відбуваються небезпечні злочини і число їх постійно зростає.

Стаття присвячена висвітленню нашого дослідження, метою якого було обґрунтування педагогічних умов ефективної діяльності соціального педагога в роботі з підлітками, схильними до правопорушень, у закладах середньої освіти.

Ключові слова: *підлітки, правопорушення, схильність до правопорушень, чинники скоєння правопорушень, соціально-педагогічна робота з підлітками, профілактика, просвітництво, правовиховна робота.*

Останнім часом у суспільстві спостерігається зростання проблеми правопорушень серед неповнолітніх, що певним чином пов'язано із процесами деморалізації суспільства, безробіттям великої кількості населення, зі стрімким розвитком девіантної поведінки підлітків, поширенням інших соціально негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі.

На жаль, протягом багатьох років у нашій країні недостатню увагу приділяли правовій освіті та вихованню. Люди погано знають закони, через це важко вимагати виконувати їхні норми. Це сприяє збільшенню кількості правопорушень. Також серед умов зростання злочинності в незалежній Україні спостерігається байдужість значної частини населення до державних справ узагалі і, зокрема, до правопорядку. Люди стурбовані своїм становищем, матеріальним забезпеченням, що знижує роль духовного складника і призводить до росту правопорушень. У такому суспільстві зростають діти, підлітки, молодь, які засвоюють неправомірні зразки поведінки, самі долучаються до вчинення правопорушень.

Вирішення цієї проблеми можливе за допомогою правовиховної і реабілітаційної роботи педагогів, психологів, різних фахівців, які працюють із сучасними підлітками на базі закладів освіти, позанавчальних організацій, клубів дозвілля тощо. Особливо цінною для вирішення цієї проблеми є профілактична робота соціального педагога з підлітками, схильними до правопорушень, подолання злочинності серед неповнолітніх, превенції вчинення ними правопорушень.

Над вирішенням проблеми правопорушень серед неповнолітніх, пошуком напрямів її профілактики працює широке коло фахівців різних наукових галузей: кримінології, юриспруденції, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, соціології, правознавства тощо. Дослідженню правових аспектів правопорушень неповнолітніх присвятили свої праці Ю. Антонян, М. Костецький, В. Кудрявцев та інші вчені. Психолого-педагогічні аспекти профілактичної роботи зі схильними до правопорушень підлітками розроблялись у дослідженнях М. Алемаскіна, І. Дьоміної, О. Змановської, Л. Зюбіна, Н. Максимової, С. Немченка, М. Синьова, В. Суліцького, Т. Титаренка та інших. Зусилля цих учених були спрямовані на дослідження причин формування схильності підлітків до правопорушень.

Питаннями соціально-педагогічної роботи з підлітками, схильними до правопорушень, займалися українські науковці В. Єрьоменко, І. Козубовська, С. Немченко, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Т. Федорченко та інші. На їхню думку, соціально-педагогічна робота з підлітками в цьому напрямі має на меті запобігання поширенню правопорушень як соціального явища в учнівському середовищі, мінімізацію їх негативних наслідків; запобігання формуванню схильності підлітків до протиправної поведінки, створення умов для їх успішної соціалізації, навчання адекватних способів самореалізації.

В останні десятиліття виконано низку дисертацій (Д. Бойко, В. Владимирова, О. Ганзенко, В. Дубровський, В. Загрева, І. Запорожан, Л. Мацук, Л. Момотюк, М. Подберезський, О. Святокум, Л. Твердохліб, О. Хоптяна та інші) із проблем правового виховання дітей і молоді. Дослідники вивчають у гармонійній єдності право і мораль; досліджують правосвідомість як громадянську цінність, акцентують увагу на формуванні правової свідомості та поведінки вихованців різного віку.

Водночас проблема пошуку ефективних шляхів і методів соціально-педагогічної роботи з підлітками, схильними до правопорушень, не є вирішеною і потребує методичного обґрунтування та пошуку дієвого інструментарію для здійснення профілактичних і корекційних заходів.

Мета статті – розгляд напрямів соціально-педагогічної роботи з підлітками, схильними до правопорушень.

Проблема правопорушень серед підлітків сьогодні залишається однією з гострих проблем українського суспільства. Т. Шанскова уточнює, що термін «правопорушення» застосовується в широкому розумінні й об'єднує поняття як злочину, тобто діяння, окресленого в Кримінальному кодексі України (далі – ККУ), так і правопорушення, відповідальність за яке настає в адміністративному порядку [4, с. 50].

За результатами досліджень Т. Шанскової, для сучасних підлітків найбільш характерними є правопорушення, пов'язані з крадіжками – 70,5 %; наркотиками – 2,8 %; хуліганством – 6,2 %; злочинами проти життя та здоров'я – 2,1 %; інше – 9,4 %. Щодня підлітки в Україні вчиняють понад 100 злочинів, зокрема одне вбивство або злочин із заподіянням тяжких тілесних ушкоджень, одне зґвалтування, два-три розбійні напади, вісім пограбувань, сімдесят крадіжок приватного та державного майна [4, с. 50].

За даними Ю. Заросинського, найбільше вчиняється крадіжок, які підлітки скоюють із корисливих мотивів із метою особистого збагачення. Така поведінка зумовлена тим, що дітям хочеться мати престижні речі, власні кишенькові кошти. Батьки, на жаль, не спроможні в повному обсязі забезпечити потреби своїх дітей, тому останні і йдуть на вчинення злочинів. При цьому багато хто з них вважає, що відповідальності перед законом їм, неповнолітнім, нести не доведеться [1, с. 255].

Т. Шанскова називає такі причини вчинення правопорушень у підлітків:

1. Соціально-економічні: зубожіння населення; зростання в суспільстві соціальної напруги, рівня безробіття; політична нестабільність у країні.

2. Несприятливе сімейне оточення (40 % неповнолітніх правопорушників виховувалися в неблагополучних сім'ях: неповних, конфліктних, асоціальних, кримінальних).

3. Низький рівень правової освіти та виховання в школі та сім'ї й формування на цій основі правового нігілізму – негативного або байдужого ставлення до норм державного права.

4. Проблеми у взаємостосунках підлітка в шкільному середовищі (антипедагогічні методи роботи вчителів із важковиховуваною дитиною, конфліктні ситуації в класному колективі, неуспішність у навчанні).

5. Негативний вплив позашкільного середовища: скорочення системи закладів дозвілля для неповнолітніх призводить до незайнятості вільного часу підлітків.

6. Вплив неформальних угруповань, які можуть втягувати неповнолітніх до вчинення правопорушень такими шляхами: спекулюванням на піднесенні виняткового статусу членів певного угрупування); заохоченням негативних рис людини (жадібність, скупість, прагнення до надмірного ризику); демонстрацією хибного психологічного захисту; відкритим психологічним і фізичним насильством тощо [4, с. 51].

7. Вікові особливості психіки підлітків, які сприяють антисуспільним проявам (акцентуація характеру, реакція групування, реакція емансипації, відчуття дорослості, прагнення до самоствердження, емоційна неврівноваженість, підвищена збудливість, конформність тощо).

8. Негативний вплив засобів масової інформації, що пропагують культ фізичної сили та агресію [4, с. 51–52].

Найбільшу групу причин вчинення правопорушень серед неповнолітніх становлять соціальні, до яких слід також віднести культ насильства, що утвердився в сучасному мистецтві, надмірно лібералізовану статеву мораль. Особливу роль у цьому контексті відіграють засоби масової комунікації, що демонструють широкий потік продукції зі сценами насильства й аморальної поведінки, негативно впливаючи на духовний світ і психічний стан особистості. Через це створюються моделі девіантної поведінки, які є своєрідним зразком для копіювання такої поведінки неповнолітніми [2, с. 37].

Демонстрування практично щодня насильства за допомогою телебачення (мультфільми, фільми, передачі) та відео зміцнює думку школярів про насильство як цінність і засіб засвоєння усталеної поведінки. Підліток легко засвоює побачені цінності, манери та норми поведінки, оскільки процеси осмислення, оцінки і розмежування реальності та фантазій розвинені ще недостатньо [1, с. 232]. Побачену агресію він може переносити в повсякденне життя з власними цілями. Крім того, зростає ступінь його сприйнятливості до насилля як певної норми взаємовідносин з оточенням.

Зазначені чинники (окремо взяті чи в сукупності) становлять собою підґрунтя для неконструктивної позиції особистості, що виявляється в її девіантній поведінці, схильності до вчинення правопорушень [2, с. 45]. Саме тому гостро постає проблема соціально-педагогічного впливу на підлітків із метою профілактики та корекції їхньої схильності до правопорушень, запобігання загостренню акцентуацій характеру та формування адекватної поведінки у відповідь на різні ситуації навколишнього середовища.

На думку І. Трубавіної, серед основних напрямів роботи соціального педагога з підлітками, схильними до правопорушень, важливими є такі:

– облік учнів, схильних до порушень дисципліни і порядку, режимних правил поведінки; до агресивної, нетолерантної поведінки у школі, поза школою, у позаурочний час, у спілкуванні з оточенням;

– розроблення та здійснення програми діяльності з профілактики і запобігання правопорушенням серед неповнолітніх, особливо серед тих, хто перебуває на внутрішньошкільному обліку та на обліку у правоохоронних органах;

– поширення і пропаганда правових знань серед неповнолітніх із метою виховання правової культури та свідомості, законослухняності, дисциплінованості;

– утворення у шкільному закладі атмосфери нетерпимості до будь-яких виявів антигромадської, протиправної поведінки [3, с. 15].

Ми можемо розглядати правопорушення, як соціальне явище, адже його не можна пояснити з біологічних позицій. Звісно, біологічне в людині відіграє важливу роль у її життєдіяльності, але якщо говорити про світогляд особистості та причини поведінки, то вони формуються, насамперед, під впливом соціальних чинників.

Беручу до уваги особистісні особливості підлітків, які схильні до правопорушень, ми можемо як у хлопців, так і в дівчат спостерігати негативне ставлення до школи й однокласників, відносини з якими мають негативний характер, а також таким підліткам притаманне негативне ставлення до інших людей та їхніх чеснот, зокрема честі й гідності. Для підлітків з асоціальною й антисоціальною поведінкою характерне відчуження від загальноприйнятих правил соціального співжиття; відсторонення від позитивних соціальних цінностей.

Зазвичай у підлітків самооцінка ще не визначена, а ціннісні орієнтації ще не складені в систему, однак вже є специфічні риси, які притаманні саме підліткам-правопорушникам. Насамперед, такі підлітки оцінюють себе значно нижче за інших, вони вважають себе не такими привабливими зовнішньо, не такими успішними у навчанні, не такими розумними, не такими добрими чи чесними. Також свої невдачі вони прив’язують до чогось зовнішнього, вважають, що комусь щастить більше, в когось більше можливостей, і самі ж намагаються скласти у свою сторону негативне враження. І звісно, у підлітків зростає значущість об’єктів, які задовольняють їхню потребу престижу. На тлі переваги в делінквентів споживчих тенденцій їхні ціннісні орієнтації мають прямий зв’язок зі структурою їхнього дозвілля: придбання спиртного, відвідування барів і дискотек, перегляд кінофільмів і телепередач, відсутність інтересу до читання книг.

Отож, під час нашого дослідження була поставлена мета, а саме – вивчення факторів, які впливають на формування в учнів схильності до правопорушень у закладах середньої освіти, а також вивчення особис-

тості підлітка, схильного до правопорушень, задля обґрунтування педагогічних умов ефективної роботи соціального педагога.

У нашому дослідженні взяли участь 20 учнів 9-х класів, віком від 13 до 14 років, серед яких ті, хто перебуває в складних життєвих обставинах, та учні, в щоденнику яких найбільше записів про погану поведінку в класі.

Ми визначили для себе такі завдання, як діагностика характерологічних поведінкових особливостей підлітків, вивчення характеру взаємин та особливостей спілкування з учителями та однокласниками, діагностика емоційного стану підлітка.

На першому етапі нашого дослідження ми застосовували метод спостереження. Спостереження – це організоване дослідження педагогічного процесу в природних умовах. Це найпоширеніший метод вивчення проблем навчання та виховання. Його сутність полягає в умисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психолого-педагогічних явищ.

Воно велося протягом кількох днів за роботою учнів на уроках і на перервах із метою вивчення поведінки підлітків у звичному їм середовищі. Під час спостереження ми встановили, що є учні, які відсторонені від усіх і проводять час наодинці лише з мобільним телефоном. Також були учні, які під час уроків спілкувалися зі своїми друзями, відповідно, заважаючи вчителям проводити уроки, на зауваження не реагували. Як з'ясувалося, така поведінки була їм притаманна завжди.

Наступним етапом дослідження проблеми була бесіда із класними керівниками про кожну дитину індивідуально. Вони дали характеристику учнів, розповіли про їхні сім'ї. За словами керівників, ми можемо зробити висновок, що більшість підлітків, схильних до правопорушень, є з неповних сімей і сімей, що потребують додаткової соціальної допомоги.

Наступним кроком було проведення анкетування серед учнів із метою вивчення їхніх стосунків у сім'ї, їхнього ставлення до шкідливих звичок і виявлення, які відносини з батьками. Результати анкетування показали, що у 35 % підлітків у сім'ї вживають алкоголь і не завжди вирішують конфлікти розмовами, ці ж підлітки мають проблеми в колективі. 45 % підлітків не мають проблем у колективі та сім'ї, однак мають шкідливі звички. 20 % підлітків не мають жодних проблем і залежностей і підтримують здоровий спосіб життя.

Далі проводилося тестування на визначення особливостей проявів агресивності у школярів підліткового віку за методикою А. Басса та А. Дарки, що визначає якісні та кількісні характеристики прояву агресії. Під час тестування виявилося, що у нашій вибірці (20 осіб) з високим і середнім рівнем вираження агресії спостерігалося у 76 % учнів. Високий рівень спостерігається у 32 %, середній рівень – у 44 %, а низький рівень показали 24 % досліджуваних.

Отримані дані демонструють значні відмінності у прояві агресивності між хлопцями та дівчатами підліткового віку. У хлопців цей показник вищий за дівчат у 1,5 рази.

За результатами проведеної методики ми встановили такі види агресії в досліджуваних: вербальна агресія притаманна 27 % підлітків; фізична агресія – 23 % опитуваних; негативізм – 13 % респондентів; дратівливість – 7 % опитуваних, підозрілість – 12 % опитаних підлітків; образливість – 9 % респондентів. Аутоагресія притаманна для 8 % опитаних. Непрямої агресії не виявлено в жодного з опитуваних.

У будь-якому віковому періоді взаємодія людей у колективі має велике значення, але в підлітковому віці вона набуває особливого значення, адже саме в цей період відбувається становлення особистості й авторитет батьків замінюється на авторитет групи.

Коло спілкування підлітка впливає на його розвиток як особистості. В умовах такого спілкування з однолітками стає необхідністю застосування на практиці прийнятих у певній групі норм поведінки.

Наступним етапом було проведення тестування з метою виявлення ситуаційної (реактивної) та особистісної тривожності в досліджуваних. Ми використовували Шкалу самооцінки за Ч. Спілбергом. Результати тестування на рівень реактивної тривожності показали у хлопців – 0 %, у дівчат – 40 %. Середній рівень реактивної тривожності: у хлопців – 20 %, у дівчат – 20 %. Низький рівень реактивної тривожності було виявлено тільки у хлопців, а саме – 80 %. Також результати тестування на рівень особистісної тривожності показали нам, що високий рівень особистісної тривожності проявляється у 20 % хлопців та 80 % дівчат. Середній рівень особистісної тривожності спостерігається у 80 % хлопців, а у дівчат – 20 %. Низький рівень особистісної тривожності не спостерігається в жодного з досліджуваних.

За результатами тестування 40 % учнів від загальної кількості мають високий рівень особистісної тривожності; середній рівень особистісної тривожності мають 60 % учнів. Низького рівня особистісної тривожності не було виявлено в жодного учня. Можна зробити висновок, що учні підліткового віку характеризуються середнім рівнем особистісної тривожності. Це нормально і не повинно викликати особливих хвилювань.

Учні, які за результатами дослідження мають високий рівень особистісної тривожності, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у великому, широкому діапазоні ситуацій і реагувати досить напружено, вираженим станом тривожності. Стан тривожності в таких учнів з'являється в різноманітних ситуаціях і особливо тоді, коли вони стосуються оцінки їхньої компетенції та престижу. Більшість учнів із високим рівнем особистісної тривожності є дівчатками. Не виключено, що на рівень особистісної тривожності мають вплив гендерні ролі та їхні особливості в підлітковому віці.

За результатами аналізу отриманих даних щодо реактивної тривожності маємо такі дані:
– високий рівень реактивної тривожності – 12 % від загальної кількості;.
– середній рівень реактивної тривожності – 20 % від загальної кількості;
– низький рівень реактивної тривожності – 68 % від загальної кількості учнів класу.

Серед учнів, що мають високий рівень реактивної тривожності, 40 % – це дівчата, які брали участь у цьому дослідженні, та жодного хлопця. Цей стан є реакцією на стресову ситуацію і є різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Серед учнів, що мають помірний рівень реактивної тривожності, 20 % хлопців і 20 % дівчат. Це нормальний, природний рівень. Серед учнів, що мають низький рівень реактивної тривожності, 80 % хлопців і 20 % дівчат. Це свідчить, що на стресову ситуацію вони реагують із меншою напругою, занепокоєнням. Але це може вказувати на те, що досліджувані активно витісняють високу тривожність із метою показати себе «у кращому світлі». Низька тривожність у підлітків вимагає з боку соціальних педагогів підвищеної уваги до мотивів діяльності школярів і формування у них відчуття відповідальності.

Після проведеного дослідження ми провели профілактично-корекційну роботу з підлітками, які схильні до правопорушень, у закладі середньої освіти.

Профілактично-корекційна робота спрямована на усунення умов і причин виникнення проблем, конфліктів, стресових станів; збереження **репродуктивного** здоров’я дітей і молоді. Профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та подоланні проявів негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі. Її основним змістом є підвищення самооцінки, зміна думки про себе та своє оточення в позитивну сторону, налагодження стосунків з однолітками, а також надання неповнолітнім інформації про наслідки вживання різних видів алкогольних і наркотичних речовин, а також про наслідки вчинення правопорушень.

Наше дослідження було проведено на базі Трипільської ЗОШ І–ІІІ ступенів.

Профілактично-корекційна робота проводилася у вигляді тренінгу, що спрямований на запобігання соціально-небажаних вчинків підлітка.

Програма включала такі заняття, як: «Моя індивідуальність» – це заняття, розроблене з метою розвитку підлітка як особистості, розкриття його позитивних здібностей, засвоєння визначеного життєвими та суспільними потребами обсягу знань про особистість, взаєморозуміння. «Спробуй подолати свої недоліки», яке спрямоване на створення позитивного психологічного клімату та формування навичок самоаналізу та самоконтролю. Заняття на тему «Відповідальна поведінка» розроблене з метою формування навичок відповідального прийняття рішень. «Твоє здоров’я – у твоїх руках»: мета заняття – формувати в учнів навички безпечної поведінки та свідоме ставлення до здоров’я; виховувати бажання вести здоровий спосіб життя; виховувати в учнів ціннісне ставлення до власного здоров’я та стимулювати бажання дбати про нього; сприяти усвідомленню учнями необхідності ведення здорового способу життя; нагадати корисні звички, які допоможуть зміцнити здоров’я; прищеплювати інтерес до занять фізичною культурою і спортом. Для розвитку навичок контролю емоційної ситуації було розроблене заняття на тему «Як себе контролювати?». Заняття на тему «Спілкування – це здорово!» було розроблено з метою вивчення самого поняття «спілкування», від чого воно залежить і що потрібно робити, щоб спілкування було успішним, результативним і приємним. «Відповідальність неповнолітніх за вчинення правопорушень», що входить до програми тренінгу з метою, щоб учні вміли відрізняти правомірну поведінку від протиправної, пояснити їм визначення різних видів правопорушень, а також розповісти про відповідальність неповнолітніх та пояснити, що таке злочин та кримінальна відповідальність.

Після проведеної профілактично-корекційної роботи ми провели повторне діагностування з метою визначення, чи відбулись позитивні зміни в поведінці учнів. Ми повторно провели дослідження за опитувальником А. Басса і А. Дарки.

Під час повторного тестування виявилося, що у нашій вибірці (20 осіб) високий і середній рівні вираження агресії спостерігалися у 26 % учнів. Низький рівень показали 74 % досліджуваних.

За отриманими результатами ми можемо зробити висновок, що тренінгова програма позитивно вплинула на підлітків, знизивши рівень агресивної поведінки. Проведена корекційна робота дала можливість сформулювати практичні рекомендації для соціальних педагогів і вчителів навчальних закладів щодо роботи з підлітками, схильними до правопорушень:

− Соціальним педагогам і практичним психологам закладів середньої освіти важливо проводити своєчасне виявлення учнів, схильних до прояву девіацій, правопорушень.

− Встановлення особистісних відносин. Учні можуть вірити дорослим, тільки коли бачать у них друзів, а не ворогів.

− Мотивуйте учнів до позитивної самореалізації. Давайте важковиховуваним учням шанс проявити себе з позитивного боку. Надавайте учням дружню допомогу.

− Підтримуйте ситуацію успіху в учнях, заохочуйте їх проявляти творчу ініціативу, створюйте загальний позитивний емоційний фон у стосунках з підлітками.

− Не застосовуйте агресивні форми взаємодії зі школярами: приниження, підозрілість, роздратованість. Навпаки, демонструйте в поведінці зразки конструктивних, доброзичливих відносин.

− Розвивайте в себе та вихованців почуття гумору, взаємоповагу, довіри.

− Емоційно підтримуйте позитивні зміни.

– Допоможіть дитині відчути почуття власної компетентності. Будь-якому учневі необхідно бути кращим, хоча б у якомусь виді діяльності.

Висновки. Отже, проведений аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що виявлена позитивна динаміка зі зниження рівня агресивності вказує на ефективність розробленої профілактично-корекційної програми. Профілактичну програму можуть використовувати фахівці, які займаються профілактикою правопорушень серед підлітків.

Використана література:

1. Заросинський Ю. Л. Характеристика осіб неповнолітнього віку, що вчиняють злочини. *Право. Серія 18. Економіка і право*. 2015. № 27. С. 254–259.
2. Казміренко Л. І., Кудерміна О. І. Психологічна профілактика девіантної поведінки підлітків : навчально-методичний комплекс. Київ, 2013. 171 с.
3. Нелюбіна Д. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. *Магістеріум. Соціальна робота і охорона здоров'я.* 2006. № 25. С. 9–14.
4. Шанскова Т. І. Аналіз причин правопорушень неповнолітніх як підґрунтя соціально-педагогічної роботи з молоддю щодо профілактики злочинності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2006. № 30. С. 50–53.

References:

1. Zarosynsjkyj Ju. L. (2015) Characteristics of juveniles who commit crimes. *Right. Series 18. Economics and Law*. № 27. P. 254–259 [in Ukrainian].
2. Kazmirenko L. I., Kudermina O. I. (2013) Psychological prevention of deviant behavior of adolescents: educational and methodical complex [in Ukrainian].
3. Neljubina D. (2006) Prevention of juvenile delinquency. Master's degree. *Social work and health care*. No. 25. P. 9–14 [in Ukrainian].
4. Shanskova T. I. (2006) Analysis of the causes of juvenile delinquency as a basis for social and pedagogical work with young people on crime prevention. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University*. No. 30. P. 50–53 [in Ukrainian].

Svintsova P. O. Socio-pedagogical work with adolescents prone to offenses, in establishments of secondary education

The article is sanctified to the theme of juvenile criminality, in fact this problem is actual not only present time but also all times. Looking after on quality indexes we see that goes down with every year of eyelids of minor offenders, cruelty grows, impertinentness at the feasance of misconducts and crimes, such cases appear in the structure of juvenile delinquency, as murders and robbery attacks. It causes a serious concern, in fact juvenile delinquency has it, far more difficult, inherent only features her.

Main responsibility parents carry for education of children, so already is in history of human society. Parents are first-ever and irreplaceable educators in life of everybody. In family a man gives birth, in her she undertakes the first steps, namely from family a man goes out in large and cruel light.

However, one of causations of juvenile crime mostly is an improper supervision upon the children of parents or their absence.

Common decline of standard of living, trouble of families, that with the loss of income lose moral values, absence of normal domestic terms, is all results in a volume, that to put, aiming to live how all, try to attain it by thefts and other crimes.

For today before our society a question appears about that, how it is possible to bring down the amount of offences among minor and to the young people. The sharp problem of criminality and offences considerably increases among teenagers.

The field of unnormative behavior during the last time substantially broadened due to the new forms of deviations, asocial and illegal actions of teenagers : alcoholizing, drug addictions, glue-sniffings, gambling, internet-dependences and other Social immaturity, the unformed of legal options often results in legal nihilizm of young people, conscious ignoring of requirements of law, denial of social value of right that finds a display in the different forms of deviant behavior, including feasance of offences. One of actual and socially meaningful tasks that stand before our society today undoubtedly, propaganda of healthy way of life and decline of height of offences is among teenagers and increase of efficiency of their prophylaxis.

The necessity of the most rapid decision of this task is predefined not only that in a country continues to be kept sticky enough criminogenic wicket, but also first of all that in the spheres of the organized crime is pulled in all anymore and more minor, there are dangerous crimes, and number them grows constantly.

The article is sanctified to illumination of our research, the aim of that was: ground of pedagogical terms of effective activity of social teacher in-process with teenagers apt to offences in establishments of secondary education.

Key words: *teenagers, offenses, predisposition to offenses, factors of committing offenses, social and pedagogical work with teenagers, prevention, education, law enforcement work.*

УДК 372.879.6
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.54

Сергата Н. С., Сергатий М. О.

МОДУЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті визначено місце тестування у фізичному вихованні як одного із засобів підвищення рівня фізичної підготовленості студентів. Проаналізовано зміст щорічних рухових тестів, розроблених кафедрою фізичної реабілітації з фізичного виховання, і розкрито форми проведення тестування з фізичної культури. Наведено необхідні тестові завдання з фізичного виховання студентів. Показано основні вимоги до модульного диференційованого заліку з дисципліни «Фізичне виховання» в Хортицькій національній навчально-реабілітаційній академії м. Запоріжжя.

У статті здійснено аналіз навчальної програми з фізичного виховання для студентів і визначено критерії ефективності функціонування системи фізичного виховання. Показано, що загальноприйнята система рухових тестів є стимулом для подальшого формування фізичної культури. За допомогою кількісних характеристик рівня фізичної підготовленості можна індивідуалізувати і визначити ступінь впливу фізичного виховання на здоров’я учнів. У результаті дослідження ефективності традиційної системи фізичного виховання нами виявлено недостатній рівень фізичної підготовленості студентської молоді, а саме те, що є причиною низького рівня виконання залікових нормативних вимог із фізичного виховання та недостатнім гармонійним розвитком рухових здібностей студентів.

У роботі показано модульний педагогічний контроль, який здійснювався в межах програми з фізичного виховання. Розкрито рухові тести і контрольні нормативи, які увійшли до складу модульного педагогічного тестування, та розроблено оцінки рівня фізичної підготовленості студентів різних факультетів і спеціальностей запропонованими основними і додатковими тестами модульного контролю.

Визначено, що проведення такого контролю підвищує рівень фізичної підготовленості, сприяє підтриманню та збереженню здоров’я всіх студентів академії і формує у них мотивацію на ведення здорового способу життя.

Ключові слова: *фізичне виховання, студенти, тестування, модульний контроль, фізична підготовка, рухові якості, нормативи, навантаження.*

В умовах політичних і соціально-економічних перетворень сучасної України особливого значення набувають питання збереження і зміцнення здоров’я людини, а також формування здорового способу життя різних категорій і груп населення. На підтвердження цього Конституція України у ст. 3 передбачає, що людина, її життя і здоров’я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю [6].

Фізична культура є універсальним механізмом оздоровлення, способом самореалізації людини, її самовираження і розвитку, а також засобом боротьби проти асоціальних явищ. Саме тому останніми роками зазнала суттєвих змін система цінностей сучасної культури, зросло усвідомлення ролі фізичної культури як фактора вдосконалення природи людини і суспільства загалом.

Здоровий спосіб життя загалом, а також фізична культура і спорт зокрема стають соціальним феноменом, об’єднуючою силою і національною ідеєю, що сприяє розвиткові сильної держави і здорового суспільства.

Законом України «Про фізичну культуру і спорт» від 24 грудня 1993 р. у ст. 26 передбачається, що фізична культура у сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров’я учнів і студентів, комплексний підхід до формування розумових і фізичних здібностей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя, професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного виховання і масового спорту, безперервності цього процесу протягом усього життя [5].

Метою статті є окреслення шляхів визначення рівня фізичної підготовленості студентів за допомогою модульного педагогічного контролю.

Фізичну підготовленість людини можна назвати матеріальною (біологічною) основою навчання, виховання і вдосконалення особистої фізичної культури. Тому від того, наскільки студент фізично готовий засвоювати всю сукупність навчально-виховної інформації, може залежати рівень його навчальних досягнень не лише з дисципліни «Фізична культура», а й взагалі всієї освітньої програми вищого навчального закладу [5].

Як відомо, перевірка і оцінка засвоєння студентами навчальної програми з фізичного виховання здійснюється за такими розділами, як теоретична, методична та практична підготовки. Критеріями ефективності функціонування системи фізичного виховання можуть служити чинники підвищення рівня здоров’я, фізичної підготовленості, рухової активності студентів, мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом [1; 4]. Загальноприйнята система рухових тестів [2; 10], сприяючи визначенню рівня фізичної підготовленості студентів, є стимулом для подальшого формування фізичної культури. За допомогою кількісних характеристик рівня фізичної підготовленості можна індивідуалізувати і визначити ступінь впливу фізичного виховання на здоров’я учнів. У результаті дослідження ефективності традиційної системи фізичного виховання нами виявлено недостатній рівень фізичної підготовленості студентської молоді, а саме: низький рівень розвитку швидкісних здібностей і витривалості [9], невідповідність функціональних

можливостей студентів і необхідного рівня тренувальних навантажень, що є причиною низького рівня виконання залікових нормативних вимог із фізичного виховання, не досить гармонійний розвиток рухових здібностей студентів [7].

Як показує досвід, найбільш раціональною системою спостереження за станом рухової підготовленості студентів вищих закладів освіти є комплексна форма контролю у вигляді модульного поточного педагогічного контролю.

Модульний педагогічний контроль здійснюється в межах програми з фізичного виховання. Він включає набір тестів і контрольних вправ для оцінки ефективності засвоєння навчального матеріалу. Тести – це сукупність вправ (випробувань), що визначають за допомогою контрольних нормативів загальний рівень фізичної підготовленості населення до навчальної, трудової діяльності і готовності молоді до військової служби. Вони є основою нормативних вимог до фізичної підготовленості дітей, молоді та дорослого населення України.

На практиці тестування виглядає так: учасники дослідження виконують певне завдання; його результати порівнюються з нормативами; порівняння дає змогу визначити, якою мірою випробуваний володіє відповідною властивістю.

У фізичній культурі і спорті є досить багато тестів. Для об'єктивної оцінки рівня фізичної підготовленості студентів необхідно, щоб вони відповідали низці вимог [3; 8; 10]:

– стандартизованість – процедура і умови тестування мають бути однаковими в усіх випадках застосування тесту;

– надійність – ступінь збігу результатів під час повторного тестування одних і тих же людей в однакових умовах;

– інформативність (валідність) – ступінь точності, з якою тест вимірює властивість (якість, здатність, характеристику і т.п.), для оцінки якого використовується;

– наявність системи оцінок – уніфікованої системи визначення рівня успіху під час виконання тесту.

Нерідко тести відрізняються значною варіативністю в педагогів, які працюють у різних навчальних закладах, однак на практиці можливі великі розбіжності і в стінах одного вишу. Наприклад, проведення чергового модульного контролю в Хортицькій національній навчально-реабілітаційній академії виявив принципово різні підходи до тестування студентів. Наприклад, одні викладачі фізичного виховання підраховували кількість підйомів тулуба в положенні сидячи в дівчат за 30 секунд, інші – за 1 хвилину, а треті – без урахування часу.

Водночас прийом контрольних нормативів протягом декількох років і порівняльний аналіз отриманих даних показали наявність істотних розбіжностей у результатах тестування не тільки у різних педагогів, а й у одного і того ж викладача в різний час і за певних умов. Відмінності спостерігалися у разі зміни вихідного положення перед виконанням вправи, недотримання методичних вказівок щодо виконання того чи іншого тесту, зміни правил заліку (наприклад, замість однієї спроби давалися три і більше), а також під час зміни місця тестування (в умовах спортивного залу чи стадіону).

Наприклад, під час згинання-розгинання рук в упорі лежачи без перерви в середньому темпі підсумковий результат буде на 5–7 разів меншим, ніж під час виконання цієї ж вправи із зупинками для відпочинку. Ще більшу розбіжність мають результати у студентів, які виконували названу вправу в дуже високому темпі, оскільки швидкість іде на шкоду чистоті виконання. Переважно це стосувалося амплітуди руху, коли руки не повністю випростовувались, і порушувалася прямолінійність положення тіла [10].

Отже, некоректно порівнювати дані, отримані в результаті тестування студентів різних груп і факультетів, а отже – неможливо оцінити рівень фізичної підготовленості студентів вищого навчального закладу загалом і простежити її динаміку.

Для уникнення різних підходів і уніфікації процедури тестування викладачами кафедри фізичної реабілітації ХННРА було розроблено рухові тести і контрольні нормативи, які увійшли до складу модульного педагогічного тестування. Тести і контрольні нормативи запропоновані з урахуванням матеріально-технічної бази академії. Вони прості в застосуванні, стандартизовані, надійні й інформативні, а наявність системи оцінок дає можливість об'єктивно оцінити рівень загальної фізичної підготовленості студентів.

Педагогічний контроль здійснюється в межах контрольного розділу навчальної програми. Матеріал розділу спрямований не тільки на моніторинг фізичних кондицій, а й на диференційований і об'єктивний облік процесу і результатів фізичного виховання студентів. Контрольні заняття забезпечують оперативну, поточну і підсумкову інформацію про рівень засвоєння теоретичних, практичних і методичних знань, умінь і навичок, про динаміку змін у професійно-прикладній підготовленості, фізичному і функціональному розвитку кожного студента. Залікові вимоги, відображені в робочій програмі, відіграють роль критеріїв результативності навчально-виховного процесу загалом.

Модульний контроль рекомендується починати не раніше, ніж через 2 місяці після початку навчального року. Цей час необхідний для віднесення студентів в одну з медичних груп (основну, підготовчу або спеціальну), підготовки їхнього організму до майбутніх контрольних випробувань, ознайомлення студентів із правильною технікою виконання вправ і заліковими нормативами.

Тестуванню обов'язково повинна передувати розминка, куди будуть включені рухи, що сприяють підготовці серцево-судинної і дихальної систем, опорно-рухового апарату до майбутньої роботи, а також вправи,

близькі за структурою до вправ тесту. Розминка дасть змогу запобігти можливим травмам (наприклад, розтягненню м’язів, зв’язок і сухожиль), надмірній втомі і поліпшить показники в тих видах, де результат безпосередньо залежатиме від гнучкості, швидкості, сили чи спритності. Після цього дається короткий відпочинок і починається основне тестування. Види вправ показано нижче в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні тести модульного педагогічного контролю для оцінки рівня загальної фізичної підготовленості студентів у спортивному залі

Тести	
Дівчата	Хлопці
Стрибок у довжину з місця (см)	Стрибок у довжину з місця (см)
Підйом тулуба з положення лежачи на спині, зігнувши ноги, за 30 сек (кількість разів)	Підйом ніг із положення лежачи на спині до торкання ланки гімнастичної стінки за головою, за 30 сек (кількість разів)
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи (кількість разів)	Згинання-розгинання рук у висі на перекладині (кількість разів)
Човниковий біг 10х5 м (сек)	Човниковий біг 10х5 м (сек)
Стрибки зі скакалкою за 1 хв (кількість разів)	Стрибки зі скакалкою за 1 хв (кількість разів)
Нахил тулуба вперед із положення сидячи, (см)	Нахил тулуба вперед із положення сидячи, (см)

Також кафедрою фізичної реабілітації ХНМРА було запропоновано й додаткові контрольні нормативи, якщо якийсь з основних тестів не вдалося провести. Додаткові тести представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Додаткові тести модульного педагогічного контролю для оцінки рівня загальної фізичної підготовленості студентів у спортивному залі

Тести	
Дівчата	Хлопці
Стійка на прямих руках в упорі лежачи (хв)	Стійка на прямих руках в упорі лежачи (хв)
Присід на одній нозі з опорою рукою об стіну (кількість разів)	Присід на одній нозі з опорою рукою об стіну (кількість разів)
Сидячи на підлозі – руки в сторони, ноги підняті до гори і випрямлені під гострим кутом (хв)	Сидячи на підлозі – руки в сторони, ноги підняті до гори і випрямлені під гострим кутом (хв)
Кидки баскетбольного м’яча в кошик з 7-ми метрової лінії (кількість разів із 10-и кидків).	Кидки баскетбольного м’яча в кошик із 7-ми метрової лінії (кількість разів із 10-и кидків).

Таблиця 3

Основні рухові тести для дівчат

Тести	Бали				
Дівчата	5	4	3	2	1
Стрибок у довжину з місця (см)	208	207–194	193–180	179–164	163
Підйом тулуба з положення лежачи на спині, зігнувши ноги, за 30 сек (кількість разів)	26	25	24–21	20–15	14
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи (кількість разів)	15–14	13–12	11–9	8–5	4–1
Човниковий біг 10х5 м (сек)	17,0–17,3	17,4–17,8	18,0–18,6	18,8–19,8	20,2–22,0
Стрибки зі скакалкою за 1 хв (кількість разів)	145–142	141–138	137–134	133–130	128–120
Нахил тулуба вперед із положення сидячи (см)	20–18	17–14	13–10	9-6	5–1

Таблиця 4

Додаткові рухові тести для дівчат

Тести	Бали				
Дівчата	5	4	3	2	1
Стійка на прямих руках в упорі лежачи (хв)	2–1,45	1,45–1,30	1,29–1,15	1,14–1,10	1,09–1
Присід на одній нозі з опорою рукою об стіну (кількість разів)	12	10	8	6	4
Сидячи на підлозі – руки в сторони, ноги підняті до гори і випрямлені під гострим кутом (хв)	2–1,45	1,45–1,30	1,29–1,15	1,14–1,10	1,09–1
Кидки баскетбольного м’яча в кошик із 7-ми метрової лінії (кількість разів із 10-и кидків).	5	4	3	2	1

Для оцінки рівня фізичної підготовленості студентів різних факультетів і спеціальностей нами було розроблено основні оціночні таблиці (бали) за запропонованими основними і додатковими тестами модульного контролю. У таблицях 3–6 представлено контрольні нормативи за 5-ти бальною шкалою.

Таблиця 5

Основні рухові тести для хлопців

Тести	Бали				
Хлопці	5	4	3	2	1
Стрибок у довжину з місця (см)	242	241–231	230–219	218–203	202
Підйом ніг із положення лежачи на спині до торкання ланки гімнастичної стінки за головою, за 30 сек (кількість разів)	13–12	11–10	9–8	7–6	5
Згинання-розгинання рук у висі на перекладині (кількість разів)	13	12	11–10	9–7	6
Човниковий біг 10х5 м (сек)	15,2–15,5	15,6–15,9	16,0–16,6	16,7–17,9	18,0–19,2
Стрибки зі скакалкою за 1 хв (кількість разів)	135–132	131–128	127–124	123–120	119–115
Нахил тулуба вперед із положення сидячи, см	11–10	9–7	6–4	3–2	1

Таблиця 6

Додаткові рухові тести для хлопців

Тести	Бали				
Хлопці	5	4	3	2	1
Стійка на прямих руках в упорі лежачи (хв)	2,30–2,15	2,14–2,10	2,09–2,00	1,59–1,45	1,44–1,30
Присід на одній нозі з опорою рукою об стіну (кількість разів)	15	12	10	8	6
Сидячи на підлозі – руки в сторони, ноги підняті до гори і випрямлені під гострим кутом (хв)	2,30–2,15	2,14–2,10	2,09–2,00	1,59–1,45	1,44–1,30
Кидки баскетбольного м'яча в кошик із 7-ми метрової лінії (кількість разів із 10-и кидків).	8	5	4	2	1

Після закінчення тестування всі результати вносяться до протоколу, потім оцінки підсумовуються і виставляється загальна модульна оцінка. Після цього визначається середній рівень загальної фізичної підготовленості групи (курсу, факультету).

Висновки. Отже, крім офіційних обов'язкових тестів, доцільно в навчальному процесі використовувати модульний педагогічний контроль за рівнем фізичної підготовленості з метою активізації студентів. Більшість фізичних вправ комплексу можна виконувати в домашніх умовах, і тому студент досить швидко усвідомлює, що поліпшення результатів залежить тільки від нього самого, докладає максимум зусиль, щоб виконати тест, а потім продемонструвати його на заняттях.

Можна припустити, що підвищення рівня фізичної підготовленості сприятиме підтриманню та збереженню здоров'я всіх студентів академії і сформує у них мотивацію на ведення здорового способу життя.

Не викликає сумнівів, що такий контроль допоможе студентам у їхньому подальшому житті та професійній діяльності, дасть змогу визначати для себе рівень фізичного навантаження, правильно планувати роботу.

Використана література:

1. Булатова М. М. Здоров'я і фізична підготовленість населення України. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ, 2004. № 1. С. 3–9.
2. Волков В. М., Терещенко О. В. Контроль і оцінка фізичної підготовленості студентської молоді : навчально-методичний посібник. Київ, 2006. 65 с.
3. Давыдов В. Ю., Шамардин А. И. Методика проведения мониторинга физического развития и физической подготовленности учащихся общеобразовательных школ, вузов : учебно-методическое пособие. Харьков, 2004. 92 с.
4. Доленко В. Ф. Пути повышения эффективности физического воспитания в вузе. *Теория и практика физической культуры*. Харьков, 2002. № 9. С. 38.
5. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24 грудня 1993 р. № 3808-XII.
6. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.
7. Коханець П. П. Контроль і диференційована оцінка показників фізичної і функціональної підготовленості студентів різного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я.* Дніпропетровськ, 2006. № 2. С. 103–115.
8. Круцевич Т. Ю. Научные подходы к определению нормативов физической подготовленности школьников и студентов. *Современный Олимпийский и Паралимпийский спорт и спорт для всех*. Москва, 2008. Т. 3. С. 129–130.
9. Решетников Н. В. Таблица оценки физической подготовленности студентов. *Теория и практика физической культуры*. Харьков, 1991. № 4. С. 37–41.
10. Сергієнко В. М. Педагогічний контроль розвитку гнучкості студентів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вінниця, 2011. Вип. 12. Т. 1. С. 352–360.

References:

1. Bulatova M. M. (2004). Zdorovia i fizychna pidgotovlenist naselennia Ukrayiny. *Teoriia i metodyka fizychnogo vykhovannia i sportu*. [Health and fitness of the population of Ukraine]. Kyiv [In Ukrainian].
2. Volkov V. M., Tereshchenko O. V. (2006). Kontrol i otsinka fizychnoyi pidgotovlennosti studentskoyi molodi: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Control and assessment of physical fitness of student youth]. Kyiv [In Ukrainian].
3. Davydov V. Yu., Shamardin A. I. (2004). Metodika provedeniyi monitoringa fizicheskogo razvitiyi i fizicheskoi podgotovlennosti uchashchikhsyi obshcheobrazovatelnykh shkol, vuzov: uchebno-metodicheskoe posobie. [Methods of monitoring physical development and physical preparedness of students of secondary schools and universities]. Kharkov [In Ukrainian].
4. Dolenko V. F. (2002). Puti povysheniia effektivnosti fizicheskogo vospitaniia v vuze. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury.* [Ways to improve the efficiency of physical education in high school.]. Kharkov [In Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro fizychnu kulturu i sport» vid 24.12.1993p. № 3808-XII. [Law of Ukraine «On Physical Culture and Sports»]. [In Ukrainian].
6. Konstytutsiia Ukrainy. Pryiniata na piatii sessii Verkhovnoi Rady Ukrainy 28.06.1996 r. [Konstytutsiia Ukrainy. Pryiniata na piatii sessii Verkhovnoi Rady Ukrainy 28.06.1996 term]. [In Ukrainian].
7. Kokhanets P. P. (2006). Kontrol i dyferentsiiovana otsinka pokaznykiv fizychnoi i funktsionalnoi pidgotovlennosti studentiv riznogo viku. *Sportyvnyi visnyk Prydniprjvia.* [Control and differentiated assessment of physical and functional readiness of students of all ages]. Dnipropetrovsk [In Ukrainian].
8. Krutsevych T. Yu. (2008). Nauchnye podkhody k opredeleniiu normativov fizicheskoi podgotovlennosti shkolnikov i studentov. *Sovremennyi Olimpiiskii i Paralimpiiskii sport i sport dlia vsekh.* [Scientific approaches to determining the standards of physical fitness of schoolchildren and students]. Moscow [In Russia].
9. Reshetnikov N. V. (1991). Tablitsa otsenki fizicheskoi podgotovlennosti studentov. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury.* [Students’ physical fitness assessment table]. Kharkov [In Ukrainian].
10. Sergienko V. M. Pedagogichnyi control pozvytku gnuchkosti studentiv. *Fizychna kuktura, sport ta zdorovia natsii*. [Pedagogical control of students’ flexibility development]. Vinnytsia [In Ukrainian].

Serhata N. S., Serhatyi M. O. Determining the level of physical preparedness of students: modular pedagogical control

The article identifies the place of testing in physical education as one of the means of improving students’ physical fitness. The content of annual motor tests, developed by the Department of Physical Rehabilitation for Physical Education, is analyzed and the forms of conducting tests on physical culture are revealed. The necessary test tasks for physical education of students are given. The basic requirements for the modular differentiated credit in the discipline «Physical Education» at Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy in Zaporozhye are shown.

The article analyzes the physical education curriculum for judges and defines the performance criteria for the functioning of the physical education system. It is shown that the conventional system of motor tests is an incentive for the further formation of physical culture. By using quantitative characteristics of the level of physical fitness it is possible to individualize and determine the degree of influence of physical education on the health of students. As a result of the study of the effectiveness of the traditional system of physical education, we found an insufficient level of physical fitness of student youth, which is the reason for the low level of fulfillment of the normative requirements for physical education and the lack of harmonious development of students’ motor abilities.

The modular pedagogical control which was carried out within the framework of the program on physical education is shown in the work. The motive tests and control norms which are a part of the module pedagogical testing are revealed and the estimations of the level of physical readiness of students of different faculties and specialties are offered, the basic and additional tests of module control are offered.

It is determined that carrying out such control increases the level of physical fitness, promotes the maintenance and preservation of health of all students of the Academy and generates in them the motivation for leading a healthy lifestyle.

Key words: *physical education, students, testing, modular control, physical training, motor qualities, standards, workload.*

УДК 37.011.3-051.015.31
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.55

Сиваш С. В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства система української освіти зазнає істотних змін. Розвиток суспільства неодмінно пов'язаний із розвитком неповторної творчої індивідуальності особистості, яка формується під впливом талановитого педагога, педагога-новатора, педагога-майстра, оскільки саме педагог є центральною фігурою під час практичної реалізації професійних нововведень.

Значну роль відведено вчителям української мови та літератури, адже засобами рідного слова вчителі-філологи виховують ціннісне бачення світу, впливають на формування національної свідомості та світогляду особистості.

Розвиток творчого потенціалу вчителя-словесника – це неперервна педагогічна освіта, постійний рух і саморозвиток, в якому система післядипломної педагогічної освіти є найдовшою та найвагомішою частиною.

У контексті проблеми нашого дослідження нами було виокремлено такі педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів-словесників, які б сприяли саморозвитку та самоактуалізації, формуванню позитивних мотиваційно-ціннісних установок, удосконаленню професійної майстерності педагога, створенню духовно-творчої взаємодії в процесуальному аспекті.

Орієнтація на людину як основну цінність є стрижневою вимогою сучасної освіти. З урахуванням цього будь-які технології, методи, форми освіти є не самоціллю. Їх можна розглядати в контексті одного з головних завдань освіти, яке полягає в забезпеченні максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості, а в контексті нашого дослідження – саморозвитку вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури нами визначено організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти, до яких належать мотиваційні установки у процесі розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури, креативне середовище як активізація комунікативного потенціалу особистості та гармонійне духовне зростання педагога через мотивацію свого внутрішнього саморозвитку, які дають можливість педагогу-словеснику реалізувати сформовані потенційні ресурси, підвищити рівень своєї педагогічної майстерності, стимулювати творчу активність, усвідомлювати цінність своєї творчої діяльності та забезпечити збалансовану мотивацію до творчого процесу.

Ключові слова: *умови, педагогічні умови, мотивація, креативність, середовище, креативне середовище, саморозвиток, творчий потенціал, післядипломна педагогічна освіта, вчителі української мови і літератури.*

На сучасному етапі розвитку суспільства система української освіти зазнає істотних змін. Ознакою сьогодення є стрімке зростання темпів розвитку культурно-історичного, науково-технічного прогресу та суспільства загалом.

Розвиток суспільства неодмінно пов'язаний із розвитком неповторної творчої індивідуальності особистості, яка формується під впливом талановитого педагога, педагога-новатора, педагога-майстра, оскільки саме педагог є центральною фігурою під час практичної реалізації професійних нововведень.

Значну роль відведено вчителям української мови і літератури, адже засобами рідного слова вчителі-філологи виховують ціннісне бачення світу, впливають на формування національної свідомості та світогляду особистості: «Світогляд визначається рівнем суспільної свідомості, рівнем знань, з яких складається наукова картина світу. Людина, крім того, визначає своє місце у природі, суспільстві, спрямованість своєї діяльності і в цьому виявляє свої особливі риси, що забарвлюють характер усього її світогляду» [15, с. 125].

Такі характеристики підтверджують важливу місію вчителів-філологів, які засобами дієвого, переконливого слова підносять на належний рівень авторитет рідної мови, формують духовно-творчий потенціал особистості, відповідно, впливають на розвиток інтелектуального та творчого потенціалу нації. Це потребує професіоналізму вчителя, що, у свою чергу, характеризується наявністю в нього творчого потенціалу. Тому розвиток педагогічної творчості вчителя є одним із найважливіших питань освіти сучасного суспільства.

Розвиток творчого потенціалу вчителя-словесника – це неперервна педагогічна освіта, постійний рух і саморозвиток, в якому система післядипломної педагогічної освіти є найдовшою та найвагомішою частиною.

Мета статті – розробити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної освіти.

Вагомий внесок у розроблення теоретичних засад і концептуальних положень щодо організації та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти зробили такі вчені, як В. Бондар, І. Жерносек, М. Красовицький, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сущенко; наукові засади організації навчально-виховного процесу в закладах освіти вивчали А. Алексюк, В. Бондар, Ю. Васильєв, С. Гончаренко, М. Каган, В. Якунін.

Особливу цінність мають погляди таких учених, як В. Кремень, В. Маслов, В. Олійник, М. Романенко, В. Семиченко щодо зміни концепції неперервності післядипломної педагогічної освіти та її особистісної спрямованості.

Найбільш широке коло питань щодо сутності, складників, розвитку та реалізації власного духовно-творчого потенціалу містять наукові дослідження Є. Адакіна, І. Беха, Т. Дмитренко, Ж. Давидової, І. Зязюна, С. Копилова, В. Клименка, В. Кременя, А. Лебедівої, В. Рибалка, В. Роменця, В. Риндака, О. Пехоти, Г. Селевка, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, А. Сущенка, С. Щеглової, К. Яресько.

Проте залишається не досить розробленим аспект, пов’язаний з організаційно-педагогічними умовами розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти є невіддільним складником освітньої сфери загалом, тому лише за умови тісної взаємодії всіх складників можливі ефективний її розвиток і функціонування. Самовдосконалення вчителів української мови і літератури в системі ППО стає необхідною умовою зростання професійного розвитку педагога.

Аналіз довідникової літератури свідчить про багатозначність поняття «умови», сутність якого має такі значення.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін «умови» розглядається в лексичному аспекті і розуміється як обстановка (середовище, обставина), яка дає можливість здійснювати, створювати що-небудь або сприяє чомусь [2, с. 1506].

У філософському аспекті трактування вже згаданого поняття пов’язане з тим, що його оточують явища, без яких воно не існує: «те, від чого залежить щось інше; істотний компонент комплексу об’єктів (речей, їхніх станів, взаємодій), наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища» [18, с. 707].

Психологами поняття «умови» розкривається через сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретних психічних явищ [9].

У педагогів дещо схожа позиція з психологами у визначенні сутності поняття «умови». Вагомими для нашого дослідження є погляди В. Загвязинського щодо сутності поняття «умови», який розглядає їх як зовнішні та внутрішні обставини, що сприяють або перешкоджають дії факторів розвитку. В. Мельніченко розкриває значення цього поняття як обов’язкові, необхідні обставини, що визначають, зумовлюють існування та розвиток відповідного освітнього простору. За визначенням В. Полянського, який ґрунтовно розглянув понятійно-термінологічний апарат педагогіки, «умови» − це сукупність соціальних, природних внутрішніх і зовнішніх впливів, які діють на моральний, психічний, фізичний розвиток людини, її виховання і навчання, поведінку, формують особистість [14, с. 36].

Отже, в результаті аналізу підсумовуємо, що поняття «умови» є загальнонауковим, його сутність можна охарактеризувати в деяких положеннях: умова становить сукупність причин обставин будь-яких об’єктів; зазначена сукупність має вагомий вплив на навчання, виховання та розвиток людини; вплив умов може прискорювати чи сповільнювати процеси розвитку, навчання та виховання і має плив на їхній динамічний розвиток і кінцевий результат [13, с. 112–114].

Для нас цінними є погляди, які стосуються розкриття сутності поняття «педагогічні умови» як одного з компонентів педагогічної системи, що мають вагомий вплив на процесуальний та особистісний аспект цієї системи і дають можливість ефективно розвиватися та функціонувати. Отже, результати комплексного аналізу довідкової, психолого-педагогічної літератури дають змогу зробити висновок щодо розкриття сутності поняття «педагогічні умови», які можуть бути схарактеризовані кількома положеннями: необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення утворення чого-небудь або сприяє чомусь [17, с. 442]; сукупність зовнішніх чинників та обставин, які впливають на перебіг навчальної діяльності [18, с. 348]; обставини, що сприяють формуванню професійно-важливих якостей та роблять можливими формування професійно бажаних особистісних новоутворень [12]; сукупність заходів освітнього процесу, що забезпечує необхідний рівень розвитку особистості того, хто навчається [1].

Отже, піддавши аналізу довідникові та психолого-педагогічні джерела, підсумовуємо: педагогічні умови – це сукупність об’єктивних і суб’єктивних чинників, які забезпечують необхідний рівень розвитку особистості та сприяють підвищенню ефективності і результативності педагогічного процесу, формуванню професійних особистісних новоутворень.

Оскільки предметом нашого дослідження є організаційно-педагогічні умови, то більш детально зупинимося на розкритті сутності цього поняття.

Отже, організаційно-педагогічні умови мають залежність від особливостей навчально-виховного процесу і є різновидом педагогічних умов загалом. Для нашого дослідження цінними є погляди Б. Чижевського, який вказує, що організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об’єктів (речей, їхніх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [19, с. 28].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, тлумачення вищезгаданого поняття різними авторами дають змогу навести приклади деяких визначень. Зокрема, організаційно-педагогічні умови за С. Павловим є обставинами взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу [12]; за В. Бєліковим – як сукупність можливостей змісту, форм і методів педагогічного процесу [1]; за А. Галєєвою – як обставини взаємодії організаційних форм і педагогічного забезпечення [3].

У контексті проблеми нашого дослідження нами було виокремлено такі організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів-словесників, які б сприяли саморозвитку та самоактуалізації,

формуванню позитивних мотиваційно-ціннісних установок, вдосконаленню професійної майстерності педагога, створенню духовно-творчої взаємодії в процесуальному аспекті.

Спираючись на наведені вище міркування, подальші зусилля спрямуємо на формулювання і характеристику організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі ППО.

Першою організаційно-педагогічною умовою на основі вивчених праць виступає наявність мотиваційних установок у процесі розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі ППО, оскільки одним із психологічних чинників, які впливають на процес і результат професійно-творчого самовираження, є мотиви.

Етимологія терміна «мотив» сягає своїм корінням у французьку мову («motif» і означає спонукання, з латинської «moveo» – рухаю) – «спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби» [5]. Відповідно, «мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [5]. Фахівці різних галузей науки займалися розробленням сутності, механізмом формування та проблематикою вищезгаданих понять, а саме такі вчені: В. Бехтерєв, І. Зимня, А. Маркова, В. Павлов, С. Рубінштейн, В. Сєченов, К. Ушинський [7; 10; 16].

Виникнення та розвиток мотивів відбуваються на основі потреб, тісний зв'язок яких пояснюється схожістю сутностей. За теорією мотивації А. Маслоу (піраміда ієрархії потреб, в основі якої 5 груп потреб особистості), в основі якої містяться первинні, а вершиною є вторинні потреби [10], спочатку людина задовольняє свої потреби низького рівня, а вже потім тією мірою, якою людина задовольняється результатом цих потреб, виникає стимул досягти потреби більш високого рівня. Процес мотивації людини через потреби є нескінченним, оскільки потреби розвитку і самовираження особистості ніколи не можуть бути повністю задоволені.

За нашим переконанням, важливими для розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі ППО є такі види потреб, як: *пізнавальні* (прагнення до оновлення і вдосконалення своїх знань, бажання досліджувати); *етичні* (прагнення до краси та гармонії); *у визнанні та повазі* (прагнення до досягнення успіху, набуття певних компетентностей, прагнення до схвалення); *потреба любові* (прагнення до спілкування з людьми, бути прийнятим і визнаним); *потреба належності до певної групи*, *товариства*; *потреба в самоактуалізації* (прагнення до розвитку власної особистості, розвитку творчого потенціалу та реалізації своїх здібностей).

З огляду на положення концепції П. Третьякова [20] центральним складником мотиваційної установки є самосвідомість чи процес самоусвідомлення, який є основою саморозвитку особистості, а саме: самовизнання, самовираження, самоутвердження, самореалізація, саморегуляція.

Отже, сутність умови мотиваційної установки в процесі розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури полягає у відображенні рівня вмотивованості до розвитку свого творчого потенціалу і характеризується такими положеннями: усвідомлення цінності своєї творчої діяльності, креативність та ініціативність, соціальне відчуття.

Орієнтація на людину як основну цінність є стрижневою вимогою сучасної освіти. З огляду на це будь-які технології, методи, форми освіти є не самоціллю. Їх можна розглядати в контексті одного з головних завдань освіти, яке полягає в забезпеченні максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості, а в контексті нашого дослідження – саморозвитку вчителів української мови і літератури в системі ППО. Отже, наступною, не менш значущою умовою розвитку творчого потенціалу вчителів-словесників в системі ППО є створення креативного середовища як умови активізації комунікативного потенціалу особистості вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що креативність як одна з характеристик особистості сучасного фахівця була висвітлена в працях О. Бодальова, Л. Виготського, У. Джемса, Г. Костюка, Ж. Піаже, С. Рубінштейна. Аналіз досліджень і публікацій таких учених, як Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, М. Лазарева, С. Сисоєвої, П. Торренса, Т. Шамової та інших, дає вагомі підстави стверджувати, що креативність є домінуючою та визначальною якістю творчої особистості, яка, з одного боку, виступає важливою характеристикою діяльності, умовою та її результатом, а з іншого – є цілісною особистісною якістю, яка виявляється системоутворювальною ланкою в структурі творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

Логіка нашого дослідження вимагає визначення сутності понять «середовище», «креативне середовище».

Зокрема, ідея середовища в педагогіці є поняттям не новим, оскільки цього питання торкалися у своїх дослідженнях такі вчені, як: І. Дістервег, Я. Коменський, І. Пестолоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський. Особливо відомі ідеї Д. Дьюї щодо розвиваючого середовища, які він висвітлив у своїх роботах, де можна простежити «вплив навколишнього, соціального, освітнього середовища на розвиток особистості» [6, с. 7]. Отже, спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури та на роботи В. Ясвіна, поняття «середовище» визначаємо як систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [21, с. 19]. В контексті нашого дослідження креативне середовище ми розглядаємо як успішну умову розвитку творчого потенціалу вчителів української

мови і літератури в системі ППО, адже це те середовище, в якому відбувається всебічний, гармонійний саморозвиток, самовдосконалення через збереження і покращення духовного, фізичного, естетичного, емоційного, інтелектуального здоров’я.

Спираючись на твердження С. Гессена [4, с. 64], констатуємо, що креативне середовище – це те середовище, де людина бере сама активну участь у формуванні цілепокладання, а не тільки вчиться володіти свободою вибору шляхів досягнення поставленої мети.

Отже, креативне середовище повинно не тільки надавати можливість кожному вчителю-україністу розвивати свій творчий потенціал, але й, найголовніше, зародити потребу в подальшому процесі самопізнання, творчому саморозвитку, у формуванні об’єктивної самооцінки. Отже, підсумовуємо, що головними вимогами до креативного середовища виступають такі: високий ступінь проблемності і невизначеності, мотивована творчість, використання продукту творчої діяльності у креативно-професійній діяльності.

Наступною важливою організаційно-педагогічною умовою розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі ППО є гармонійне духовне зростання педагога через мотивацію свого внутрішнього саморозвитку, завдяки якому відбувається процес самовдосконалення, педагог реалізує свої здібності і, як результат, виступає ініціатором розвитку суспільства, відповідно, здійснює вагомий внесок у культурно-історичний розвиток соціуму.

Проблема саморозвитку знайшла відображення в гуманістичній психології А. Маслоу, Ш. Мюллера, К. Роджерса, де вона має характеристики ключових інтенцій особистості: реалізація власного потенціалу, покращення якості життя на всіх його рівнях, бажання до самоактуалізації, до позитивних змін тощо. Л. Виготський і С. Слободчиков відводять саморозвитку ключову позицію у процесі пізнання, характеризуючи його як виникнення кількісних і якісних змін у людини та які відображають принципи набуття нових знань.

Нам цікаві погляди К. Роджерса, де самість (у конструкті «саморозвиток») – це уявлення людини про себе, яке є результатом минулого і теперішнього досвіду й очікувань майбутнього. Якщо звернути увагу на «самість» особистості в педагогічному процесі, то можна зробити висновок, що вищезгадане поняття тісно пов’язане з «Я-концепцією», яке складає цілісне уявлення про себе як про особистість, організм, члена суспільства, працівника. У процесі саморозвитку «Я-концепція» є результатом процесів самовдосконалення особистості. Як визначає О. Леонтьєв, «Я» − це та індивідуальна ідентичність, що є самістю людини, характеристикою ставлення індивіда до самого себе, його самоналежність, тотожність самому собі [8, с. 156].

Спираючись на психолого-педагогічні, філософські дослідження щодо сутності поняття «саморозвиток особистості», констатуємо, що це поняття визначають як вільне, творче самовираження, як самостворення своєї цінності у творчій діяльності, як усвідомлення особистістю сенсу життя (М. Бердяєв, В. Соловйов, І. Ільїн, М. Гайдеґґер, Л. Коган, І. Кон, Є. Трубецький); як процес безперервного самовдосконалення й само творення, творчий саморозвиток особистості спонукає її до підняття на компетентнісно новий, вищий рівень, де вирішуються необхідні творчі завдання та відбувається досягнення певної творчої мети.

Оскільки під час перебування педагогів у процесі післядипломної педагогічної освіти відбуваються активізація та зростання творчого потенціалу, слід зазначити велику роль саморозвитку особистості як вихідну позицію, одну з головних умов розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі ППО. Адже під час підвищення кваліфікації вчителя-україніста в системі ППО фокусується увага на формуванні елітарного типу національно-мовної особистості, на самовдосконаленні високоосвіченого, компетентного, національно-свідомого й самоактуалізованого в суспільстві носія мови, представника найвищих культурних і духовних цінностей, який має здатність в усіх сферах життя успішно використовувати функціонально-стильові можливості української мови, який має сформовану мовну стійкість, художньо-образне та естетичне сприйняття мовлення, креативне мислення.

Висновки. Отже, наведені нами міркування дають змогу підсумувати: на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури нами виокремлено організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти, до яких належать мотиваційні установки у процесі розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти, креативне середовище як активізація комунікативного потенціалу особистості та гармонійне духовне зростання педагога через мотивацію свого внутрішнього саморозвитку, що дають можливість педагогу-словеснику реалізувати сформовані потенційні ресурси, підвищити рівень своєї педагогічної майстерності, стимулювати творчу активність, усвідомлювати цінність своєї творчої діяльності та забезпечити збалансовану мотивацію до творчого процесу.

Серед подальших перспективних досліджень убачаємо необхідність створення моделі розвитку творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

Використана література:

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография. Москва : Владос, 2004. 357 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 22 с.

4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 376 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Особа. Москва : Политвыдав, 1997. 304 с.
9. Максименко С. Д., Максименко К. С. Психологія особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : КММ, 2007. 295с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва. 1996. 312 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
12. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01. Магнитогорск, 1999. 23 с.
13. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Педагогика, 1988. 432 с.
14. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
15. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 2-е вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
16. Рубинштейн С. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
17. Словник української мови : в 11 т. / ред. : А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 10. 658 с.
18. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
19. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ : Інст-т педагогіки АПН України, 1996. 249 с.
20. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / под ред. Т. И. Шамовой. Москва : Академия, 2002. 320 с.
21. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Олма-Пресс, 2001. 365 с.

References:

1. Belykov V. A. (2004) Fylosofyia obrazovanyia lychnosty: deiatelnostnuu aspekt [Philosophy of education of the person] : monohrafyia. Moskva : Vlados. 357 s.
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv : Irpin : VTF «Perun», 1728 [in Ukrainian].
3. Halieieva A. P. (2009) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovnoi diialnosti u vyshchomu ahrarnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of educational activity in a higher agricultural educational institution] : avtoref. dys. …kand. ped. nauk : 13.00.07. Drohobych. 22 s. [in Ukrainian].
4. Hessen S. Y. (1195) Osnovu pedahohyky. Vvedenye v prykladnuiu fylosofyiu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy] / otv. red. y sost. P. V. Alekseev. Moskva : Shkola-Press. 448 s.
5. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. 376 s. [in Ukrainian].
6. Diuy Dzh. (2000) Demokratyia y obrazovanye. Moskva : Pedahohyka-Press. 384 s.
7. Zymniaia Y. A. (2003) Kliuchevue kompetentsyy: novaia paradyhma rezultata obrazovanyia [Key competencies: a new paradigm for educational outcomes]. *Vusshee obrazovanye sehodnia – Higher education today*. No. 5. S. 34–42.
8. Leontev A. N. (1997) Deiatelnost. Soznanye. Osoba. [Activities. Consciousness. Person.] Moskva : Polytvudav. 304 s.
9. Maksymenko S. D., Maksymenko K. S. (2007) Psykholohiia osobystosti [Personality Psychology] : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv : KMM. 295 s. [in Ukrainian].
10. Markova A. K. (1996) Psykholohyia professyonalyzma [Psychology of professionalism]. Moskva. 312 s.
11. Maslou A. (2008) Motyvatsyia y lychnost [Motivation and personality]. Spb. : Pyter. 352 s.
12. Pavlov S. N. (1999) Orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyia formyrovanyia obshchestvennoho mnenyia orhanamy mestnoho samoupravlenyia [Organizational and pedagogical conditions of formation of public opinion by bodies of local self-government] : avtoref. dyss. … kand. ped. nauk : 13.00.01. Mahnytohorsk. 23 s.
13. Babanskyi Yu. K. (1998) Pedahohyka [Pedagogy]. Moskva : Pedahohyka. 432 s.
14. Polonskyi V. M. (2004) Slovar po obrazovanyiu y pedahohyke [Dictionary of education and pedagogy]. Moskva : Vusshaia shkola. 512 s.
15. Romenets V. A. (2001) Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity: textbook. manual] : navch. posibnyk. 2-he vyd., dop. Kyiv : Lybid. 288 s. [in Ukrainian].
16. Rubinshtein S. (2003) Butye y soznanye. Chelovek y myr [Being and consciousness. Man and the world]. SPb.: Pyter. 508 s.
17. Buriachok A. A., Hnatiuk H. M. (1979) Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Kyiv : Naukova dumka. T. 10. 658 s. [in Ukrainian].
18. Ylychev L. F., Fedoseev P. N., Kovalev S. M., Panov V. H. (1983) Fylosofskyi entsyklopedycheskyu slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moska : Sov. entsyklopedyia, 840 s.
19. Chyzhevskyi B. H. (1996) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia litseiv v Ukraini [Organizational and pedagogical conditions of formation of lyceums in Ukraine]. Kyiv : Inst-t pedahohiky APN Ukrainy. 249 s. [in Ukrainian].
20. Shamova T. Y., Tretiakov P. Y., Kapustyn N. P. (2002) Upravlenye obrazovatelnumy systemamy [Management of educational systems] : ucheb. posob. / pod red. T. Y. Shamovoi. Moskva : Akademyia. 320 s.
21. Yasvyn V. A. (2001) Obrazovatelnaia sreda : ot modelyrovanyia k proektyrovanuy [Educational environment: from modeling to design]. Moskva : Olma-Press. 365 s.

Syvash S. V. Development of the creative potential of Ukrainian language and literature teachers: organizational and pedagogical conditions in the system of postgraduate pedagogical training

In the current context of social development, the Ukrainian education system is undergoing significant changes. The development of society is inevitably related to the development of a unique creative personality, formed under the influence

of a talented, innovative and professional teacher, since it is the teacher, who plays the crucial role in the practical implementation of professional innovations.

Ukrainian language and literature teachers play a significant role in this process, because by means of the native language philologists teach to value the world assets, they influence the formation of national consciousness and world outlook of an individual.

The development of the literary teacher's creative potential is a continuous pedagogical process, constant movement and self-development, in which the system of postgraduate teachers' training is the longest and most important part.

In the context of our study, we have identified such pedagogical conditions for the development of teachers' creative potential, which would promote self-development and self-actualization, formation of positive motivational and value attitudes, improvement of teachers' professional skills, spiritual and creative interaction.

Focusing on an individual as a core value is the major requirement of modern education. Based on this, any technology, methods, forms of education cannot meet the needs by themselves. They can be applied in taking into account one of the main tasks of education, which is to provide the most favourable conditions for self-development of an individual, and in our study we deal with the self-development of teachers of Ukrainian language and literature in the system of postgraduate pedagogical training.

On the basis of the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, we have determined organizational and pedagogical conditions for the development of creative potential of Ukrainian language and literature teachers in the system of postgraduate pedagogical training. They are as follows: motivational settings in the process of developing creative potential of Ukrainian language and literature teachers, personality potential and harmonious spiritual growth of teachers through the motivation of their inner self that enable language and literature teachers to realize their potential resources, to improve their teaching skills, encourage creativity, realize the importance of their activity and provide balanced incentives for the creative process.

Key words: *organizational and pedagogical conditions, motivation, creativity, creative environment, self-development, creative potential, postgraduate pedagogical training, teachers of Ukrainian language and literature.*

UDC 37.09 (477) (09) "17"
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.56

Tverdokhlib T. S.

THE ROLE OF BISHOP'S SCHOOL AND ORTHODOX COLLEGIUMS IN DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION (FIRST QUARTER OF THE 18TH CENTURY – THE END OF THE 18TH CENTURY)

The article author has described the bishop's schools and Orthodox collegiums as educational institutions that provided primary, secondary and higher education in the Ukrainian eparchies of the Russian Empire. The author has determined the role of the collegiums in development of national education in the first quarter of the 18th century – at the end of the 18th century. The development of the mentioned problems will help to create a complete picture of the history of formation of Ukrainian education.

The article author has presented the general characteristics of the bishop's schools which were arranged according to the requirements of the Spiritual Regulation. The scientists' ideas about social class orientation of the collegiums and the level of education they provided to their students have been analyzed in the article. The stages of development of Chernihiv Collegium and the academic disciplines which were taught there have been revealed. The particular attention has been paid to the formation and development of Kharkiv Collegium; the changes in substantive content of training in this educational institution during the period of its existence have been characterized. The author has revealed the pedagogical staff of Kharkiv Collegium, focusing on such prominent teachers as V. Dvyhubskyi, I. Dvyhubskyi, M. Zavadskyi, M. Kovalinskyi, L. Kordet, F. Tatarskyi, H. Skovoroda and M. Shvanskyi. H. Skovoroda has been characterised as the most prominent representative of the pedagogical staff of Kharkiv Collegium. The peculiarities of the educational process in Pereyaslav Collegium before 1781, when it provided secondary education, have been revealed. The period when the above-mentioned educational institution provided higher education has been determined. The author has outlined the outstanding teachers of Pereyaslav Collegium. They were A. Kozachkivskyi, I. Kozlovych, I. Levanda, Ya. Memlevych, H. Skovoroda. The reorganization processes in the eparchies of the Russian Empire have been revealed. These processes caused the transformation of Pereyaslav Collegium into a seminary, the secondary theological educational institution, at the end of the 18th century.

The author has concluded that Orthodox collegiums and bishop's schools played an important role in development of national education, as the latter provided primary education to children of the Orthodox clergy, and the former provided mainly secondary and higher humanitarian education to representatives of different social strata. The collegiums absorbed various cultural-educational and church-historical traditions and were both educational and cultural phenomenon.

Key words: *bishop's school, higher education, Spiritual Regulation, academic discipline, educational institution, Pereyaslav Collegium, primary education, secondary education, Kharkiv Collegium, Chernihiv Collegium.*

Nowadays, the reform of primary, secondary and higher education takes place in Ukraine. The Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), the Law of Ukraine «On Education» (2017), the Draft Law on Complete Secondary Education (2019) orient educational institutions to significant transformations. When reforming them, we must take into account the principles of the state policy in the sphere of education and the principles of educational activity as

they are provided by the normative acts. For example, Article 6 of the Law of Ukraine «On Education» determines the principle of unbreakable connection with the world and national history, culture and national traditions. Taking this into consideration, pedagogically valuable aspects of functioning of bishop's schools and Orthodox collegiums in the first quarter of the 18th century – at the end of the 18th century are worth studying and creative updating in modern educational institutions.

The problems of development of Orthodox collegiums have been revealed in the researches of D. Bahaliy, V. Denysenko, V. Lokha, G. Marchenko, V. Mykytas, A. Nizhenets, L. Posokhova, O. Travkina, K. Harlampovych and other scientists. The activity of the bishop's schools has been mainly mentioned in the fundamental works, which depicts the development of theological education in the Russian Empire, for example in the works of B. Titlinov and Ye. Prilezhaiev. It should be noted that there is no separate study dedicated to the role of bishop's schools and Orthodox collegiums in development of national education in the determined period.

The aim of the article is to characterize the bishop's schools and Orthodox collegiums as educational institutions which provided primary, secondary and higher education in the Ukrainian eparchies of the Russian Empire and to determine the role of the collegiums in development of national education in the first quarter of the 18th century – at the end of the 18th century.

The innovations, implemented by F. Prokopovych and presented in the Spiritual Regulation were important for formation and development of education in Ukrainian provinces (gubernias) of the Russian Empire. The document noted the establishment of the bishop's schools («schools for children of clergy»), but it did not set the organizational basis for their functioning. The Order, dated May 22nd, 1722, approved a «synodal definition» of bishop's schools and «sciences peculiar to them», according to which children had to learn reading, writing, fundamentals of Christian doctrine, Slavic grammar, Arithmetic and «the most important parts of Geomentry». In accordance with this document and regulations issued in subsequent years, Feofan Prokopovych's ABC-book was the main textbook. It was issued in 1720 and called «The First Teaching to the Youths, which has Letters and Syllables and Brief Interpretation of Legal Decalogue, Lord's Prayer, Symbol of Faith and Nine Beatitudes» [9]. The further arrangement of these educational institutions reflected the diversity of local conditions and bishop's views on organization of primary education. The mentioned institutions did not have a unified training program and «satisfactory training system» [10, p. 111].

According to the plan of F. Prokopovych, a system of theological educational institutions had to be built in the country: each eparchy was to have a seminary (theological school), and academy had to work as a higher theological educational institution. The seminary course was to last for 8 years. Latin was considered to be the language of teaching. According to the content of training, these educational institutions can be attributed to humanitarian secondary schools. The program included both theological and secular subjects, namely: Politics, some parts of Mathematics and Physics. It was envisaged that the secondary educational institution would have strict discipline of monastery model, when students seldom met their relatives and were under constant supervision of a rector and a prefect. The education in the seminary was planned to be compulsory for all children of the clergy. However it turned out to be impossible to provide secondary theological education to all of them. In the Ukrainian territories of the Russian Empire, some single seminaries only appeared at the end of the 18th century. The collegiums, which were organized in these territories, were arranged according to the requirements of the Spiritual Regulation, but they differed from seminaries designed by F. Prokopovych in their organization (in organization of upbringing process, in particular).

The analysis of the investigation of V. Denysenko, L. Posokhova, V. Lokha, O. Travkina [1; 4; 7; 11] and other scientists has given reason to believe that the Orthodox collegiums played an important role in development of education in Ukrainian territories of Moscow state and the Russian Empire from 1721. These educational institutions were established by the Orthodox Church represented by the diocesan bishop and with the assistance of secular authorities. For instance, Chernihiv Collegium was founded due to the activities of I. Maskymovych and the support of Hetman I. Mazepa [11]. We agree with L. Posokhova's opinion that the Orthodox collegiums, which functioned in the 18th century, were under the influence of difficult historical events of life in Hetmanate and Slobidska Ukraine. They absorbed various cultural-educational and church-historical traditions, as they appeared at the crossroads of cultures, traditions and epochs. In a relatively short period of time, these educational institutions managed to flourish and fade away, being both educational and cultural phenomenon [7, p. 7].

The Orthodox collegiums cannot be called class theological educational institutions, as they provided education to representatives of different classes, not only theological direction. Scientists have been almost unanimous on this issue, but they have had no consensus on determination of the level of education which was provided in collegiums. For instance, S. Rozhdestvenskyi, D. Bahaliy and some other scientists have insisted that the mentioned educational institutions provided higher education. In their turn, V. Denysenko, V. Mykytas, V. Popovych and other scientists have said that collegiums were secondary educational institutions. We consider the position of O. Travkina, when she studied the history of Chernihiv Collegium [11], to be most reasoned. In our opinion, we cannot say that collegiums provided higher education throughout the 18th century, but there were some stages in their activity when these educational institutions provided higher education for their graduates.

Among three Orthodox collegiums which were in Ukrainian territories of the Russian state in the 18th century, Chernihiv Collegium was the first to be founded. Its history started in 1700 and finished in 1786, when the educational institution was reorganized into a theological seminary. During this time, the collegium had three

stages of its development. Chernihiv Collegium was founded and flourished during 1700–1721. From 1721 until the middle of the 18th century, further development of the educational institution was noted, when new subjects were introduced and the teaching staff tried to leave immutable the democratic traditions and access to education for different classes. The third stage of functioning of the educational institution lasted from the middle of the 18th century till 1786. During this period, there was the gradual loss of democratic principles and the significant growth of quantity of children from the clergy among students [1, p. 20; 11].

Humanitarian disciplines prevailed in Chernihiv Collegium. Besides traditional Latin, Poetics, Rhetoric and Philosophy, the curriculum of the educational institution also included Slavic (later – Russian), Polish, Greek, German and French languages, Mathematics, Geometry, Geography, Music and Art. It should be noted that expanding the content of education in Chernihiv Collegium was slower than compared to Kyiv-Mohyla Academy and Kharkiv Collegium. It was mostly caused by insufficient material base, restrictions and control of the Holy Synod. The content of education in the collegium up to the middle of the 18th century corresponded to preparatory faculties of Western European universities. According to O. Travkina, due to introduction of such a subject as Philosophy in 1749, Chernihiv Collegium could be attributed to higher educational institution [11]. Evidently, the researcher has found reasons for provide the status of the higher educational institution to the collegium, though during this period the processes that led to transformation of it into a seminary were intensified and theological class was not introduced.

Kharkiv Collegium was the next to be founded, in 1722, after Chernihiv Collegium. Despite V. Denysenko's opinion that it was equal to the Kyiv-Mohyla Academy in completeness of training courses [1, p. 20], such situation was not the same all the time. It has been found that Kharkiv Collegium provided primary education at the beginning of its existence. It was founded by Ye. Tykhorskyi at Belgorod Monastery, instead of figure school [8, p. 20]. It was the bishop's school where two teachers taught reading, writing, fundamentals of Orthodox faith and morals to children of priests and parishioners. The establishment of academies and seminaries with the study of classical languages and the full course of sciences was only projected at that time. Due to active actions of the bishop, the bishop's school in Belgorod started to develop quickly, and in 1725 its students began to learn Rhetoric. This fact is indicative, as it demonstrates that the educational institution started to give more knowledge than bishop's school, but it did not reach the level of academy, the content of training in which was determined by the Spiritual Regulation. This amount of knowledge was inherent in secondary educational institutions: seminaries and collegiums [8, p. 72].

In 1726, the collegium was transferred to Kharkiv. It is known that in 1727 there were various classes in this educational institution. They were classes of Phara, Infima, Syntax and Grammar, Poetics, Rhetoric and Philosophy. In other similar schools of the Russian Empire, students learn ABC, book of hours, psalter, singing, grammar, catechism, dialectics and art. The programs of Kyiv-Mohyla Academy, Moscow Slavic-Greek-Latin Academy, Novgorod School and Lharkiv Collegium were the exceptions.

According to the ideas of L. Posokhova, a famous researcher of the history of Ukrainian collegiums in the 18th century, the introduction of Philosophy was not a significant event that would have enabled to attribute Kharkiv Collegium to higher educational institutions. She focuses on organization of theological class in the determined educational institution. In 1734, this class appeared in the collegium, so, according to the terminology of that time, «the full course of sciences» assumed by the Spiritual Regulation for academies was formed [8, p. 73]. Up to the middle of the 1750s, 26 seminaries functioned in the Russian Empire, and only four of them had such subjects as Philosophy and Theology (Kharkiv Collegium was among them) and four more seminaries had only Philosophy [12, p. 636]. The analysis of state of affairs in the Ukrainian guberhias of the Russian Empire has shown that only Kyiv-Mohyla Academy and Kharkiv Collegium had such completeness of courses. In the second half of the 18th century, the situation with the content of education in seminaries and collegiums did not improve.

The structure of division of subjects in Kharkiv Collegium into separate classes remained almost unchanged until the reform at the beginning of the 19th century. However, new subjects were sometimes introduced to certain classes. For instance, the collegium curriculum was completed by the German and French languages during the bishopric of P. Smelych. Besides, there is a mention of teaching the ancient Hebrew in 1753 [8, p. 93].

So, Kharkiv Collegium achieved the level of higher educational institution in the first half of the 1730s. Its educational process was organized like in Kyiv-Mohyla Academy. Along with it, Kharkiv Collegium provided higher education to Ukrainians, representatives of other nations of the Russian Empire and even some foreigners.

Besides «the full course of sciences», the status of higher educational institution was confirmed by the professional level of lecturers, the quantity of which increased to 8 people when theological class was introduced in the collegium [8, p. 58], and in 1792 there were 13 lecturers there. From the 1840s, the organization of training in this educational institution was mainly entrusted to its talented graduates, as many of them were outstanding people. For example, L. Kordet was known as an active leader of the Church and M. Shvanskyi was a talented writer. I. Dvygubskyi, was a famous nature explorer and an author of numerous scientific works, when he started his teaching career at Kharkiv Collegium. Subsequently, he became Professor and Rector of Moscow University.

The most prominent representative of the teaching staff of Kharkiv Collegium was H. Skovoroda, who taught in this educational institution in 1759–1769 with two breaks. The great philosopher developed the content of catechism, an academic discipline he was assigned to teach. His lectures about moral-ethic norms of human life contradicted the official feudal-church morality. The content and forms of classes, conducted by H. Skovoroda, displeased

the collegium heads, that is why the philosopher left the teaching position in it [3, p. 247]. One of the most important indicators of the effectiveness of lecturer's pedagogical activity is his personalization that is often reflected in students' desire to imitate their teacher. In this aspect, remarkable is the fact that a considerable number of H. Skovoroda's students chose Pedagogy for their professional self-realization. For instance, M. Kovalinskyi, M. Zavadovskyi, V. Dvygubskyi, F. Tatarskyi and some others started to teach at Kharkiv Collegium after graduating from it [6, p. 137, 158, 160].

Though Kharkiv Collegium retained its name before the reform of the Holy Synod in 1840, it was transformed into a secondary theological educational institution in 1808 as a result of the reform of theological education. Starting from 1808, this collegium did not differ from other theological seminaries of the Russian Empire in the content of education and the specific feature of organization of educational process.

Pereyaslav Collegium started its activity in October, 1738. It was founded due to the initiative and with the assistance of A. Berlo, the Bishop of Pereyaslav and Boryspil. The contemporaries and researchers in more recent times called this educational institution Pereyaslav Collegium, Latin School, Pereyaslav Seminary, Slavic-Latin School or Berliansk Collegium. Till 1773, training was carried out for six years in classes of Phara (or analogy), Infima, Syntax and Grammar, Poetics and Rhetoric [2, p. 146; 4; 5, p. 340]. In 1773, bishop I. Bazylevych founded the class of Philosophy there. The traditional subjects of there classes were complemented by learning the basics of medicine and German (from 1763). Starting from 1764, students, who could not master Latin at the level required for mastering the main disciplines, were offered to learn carpentry, pharmacy and iconography [2, p. 146; 5, p. 341–342].

Despite all additions to the content of education at the collegium, it cannot be called higher educational institution, in our opinion. During the first 43 years from its 47-year history, it was a secondary educational institution which provided quality education to its graduates. Only introduction of a class of Theology by bishop I. Kondratovskyi changed the situation, and so-called «full course of sciences» started to be taught in Pereyaslav Collegium. We partially agree with G. Marchenko who insists that introduction of the determined class «gave the collegium the status of complete higher theological educational institution» [5, p. 342]. Actually, the collegium was equal to higher educational institutions of that historical period in volume of knowledge, but it could have been theological educational institution if theological subjects had prevailed in the content of education and it had only trained theologians and priests. In fact, students could get general education with a theological component, which provided them with a high level of education and wide opportunities for self-realization. Former graduates devoted themselves to both ministry of the Church, scientific development of theological issues and work in secular institutions, creativity, scientific work in medicine, history, literature etc.

The high quality of secondary education, provided in the collegium, and the level of higher educational institution were ensured by professionalism of the teaching staff of the educational institution. A. Kozachkivskyi, I. Kozlovych, I. Levanda, Ya. Memlevuch were among outstanding lecturers of Pereyaslav Collegium. Some students in 1754 were fortunate to attend Poetics lectures given by H. Skovoroda. He arrived at the collegium by invitation of I. Kozlovych. The famous philosopher, educator and poet wanted to teach students Poetics according to his own methodics that significantly differed from the one which was used and spread in educational institutions in that time. Bishop Nikodim Srebnytskyi suspended H. Skovoroda from teaching at Pereyaslav Collegium for his innovative approach, and the philosopher did not manage to realize his plans [2, p. 146; 5, p. 342].

In 1785, Pereyaslav-Boryspil eparchy was liquidated and Poltava eparchy was appeared. These reorganization processes also affected Pereyaslav Collegium, as a part of teaching staff and students moved to Novgorod-Seversky Seminary. The training in classes of Philosophy and Theology stopped at that time. In 1799, Pereyaslav Collegium was reorganized into seminary – the secondary theological educational institution [2, p. 146; 5, p. 343].

Conclusions. So, the Orthodox collegiums and bishop's schools played the important role in development of national education. Despite all difficulties, the latter provided primary education to children of the Orthodox clergy. The Orthodox collegiums, which acted in the territory of the Ukrainian eparchy of the Russian Empire in the 18th century, provided secondary and higher humanitarian education. They were comprehensive educational institutions which focused on providing education to representatives of different sectors of society. Various subjects were taught there. They were Latin, Poetics, Rhetoric, Philosophy, Theology, the ancient Hebrew, Slavic, Russian, Polish, Greek, German and French languages, Mathematics, Geometry, Music and Art. Some collegiums attracted their students to the study and mastery of carpentry, pharmacy and iconography. Besides the content, the quality of education in these educational institutions was ensured due to the professionalism of the teaching staff. Organization of educational process in the collegiums was mainly entrusted to their talented graduates, as many of them were outstanding people. Among all the collegiums which functioned in the Ukrainian eparchies of the Russian Empire, Kharkiv Collegium was the most distinguished as it functioned mainly as a higher educational institution.

Використана література:

1. Денисенко В. А. Духовна освіта в Україні в X–XVIII ст. : автореф. дис. … д-ра іст. наук : 07.00.01. Чернівці, 2011. 31 с.
2. Енциклопедія історії України: Т. 8. Па - Прик / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : В-во «Наукова думка», 2011. 520 с.
3. Зорик В. А. Григорій Савич Сковорода. Український філософ, педагог, просвітитель. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : Теорія культури і філософія науки*. 2011. Вип. 45. С. 245–249.
4. Лоха В. А. Переяславський колегіум. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Історія.* 2005. № 80–81. С. 101–107.

5. Марченко Г. Переяславський колегіум і вивчення іноземних мов. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2011. Спецвип. 7. Ч. І. С. 336–346.
6. Ніженець А. М. На зламі двох світів. Розвідка про Г. С. Сковороду і Харківський колегіум. Харків : Прапор, 1970. 208 с.
7. Посохова Л. Ю. На перехресті культур, традицій, епох: православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 400 с.
8. Посохова Л. Ю. Харківський колегіум (XVIII – перша половина XIX ст.). Харків : Бізнес Інформ, 1999. 168 с.
9. Прилежаев Е. М. Из истории русской духовной школы в первые годы синодального управления. *Христианское чтение.*1879. № 1–2. С. 176–191.
10. Титлинов Б. В. Духовная школа перед реформой 1808 года. *Христианское чтение*. 1909. № 1. С. 108–123.
11. Травкіна О. І. Чернігівський колегіум (XVIII ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Львів, 2003. 16 с.
12. Харлампович К. В. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь: Т. 1. Казань : Изд. кн. маг. М. А. Голубева, 1914. 878 с.

References:

1. Denysenko V. A. Dukhovna osvita v Ukraini v X – XVIII st. [Spiritual Education in Ukraine in the 10th – 18th Centuries] : avtoref. dys. … d-ra ist. nauk : 07.00.01. Chernivtsi, 2011. 31 s. (in Ukrainian).
2. Entsyklopediia istorii Ukrainy [Encyclopedia of History of Ukraine] : T. 8. / redkol. : V. A. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv : V-vo «Naukova dumka», 2011. 520 s. (in Ukrainian).
3. Zoryk V. A. Hryhorii Savych Skovoroda. Ukrainskyi filosof, pedahoh, prosvitytel [Hryhoriy Savych Skovoroda. Ukrainian Philosopher, Pedagogue, Educator]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina. Seriia : Teoriia kultury i filosofiia nauky.* 2011. Vyp. 45. S. 245–249 (in Ukrainian).
4. Lokha V. A. Pereiaslavskyi kolehium [Pereyaslav Collegium]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Istoriia.* 2005. № 80–81. S. 101–107 (in Ukrainian).
5. Marchenko H. Pereiaslavskyi kolehium i vyvchennia inozemnykh mov [Pereyaslav Collegium and Learning Foreign Languages]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu.* 2011. Spetsvyp. 7. Ch. I. S. 336–346 (in Ukrainian).
6. Nizhenets A. M. Na zlami dvokh svitiv. Rozvidka pro H. S. Skovorodu i Kharkivskyi kolehium [At the Turn of Two Worlds. Exploration on H. S. Skovoroda and Kharkiv Collegium]. Kharkiv : Prapor, 1970. 208 s. (in Ukrainian).
7. Posokhova L. Yu. Na perekhresti kultur, tradytsii, epokh: pravoslavni kolehiumy Ukrainy naprykintsi XVII – na pochatku XIX st. [At the Crossroads of Cultures, Traditions, Epochs: Orthodox Collegiums of Ukraine at the end of the 17th Century – at the Beginning of the 19th Century]. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina, 2011. 400 s. (in Ukrainian).
8. Posokhova L. Yu. Kharkivskyi kolehium (XVIII – persha polovyna XIX st.) [Kharkiv Collegium (the 18th Century – the First Half of the 19th Century)]. Kharkiv : Biznes Inform, 1999. 168 s. (in Ukrainian).
9. Prilezhaiev Ye. M. Iz istorii russkoy duhovnoy shkoly v pervye gody sinodalnogo upravleniya [From the History of Russian Theological School in the Early Years of Synodal Management]. *Hristianskoe chtenie.* 1879. № 1–2. S. 176–191 (in Russian).
10. Titlinov B. V. Duhovnaya shkola pered reformoy 1808 goda [Theological School before the Reform of 1808]. *Hristianskoe chtenie.* 1909. № 1. S. 108-123. (in Russian).
11. Travkina O. I. Chernihivskyi kolehium (XVIII st.) [Chernihiv Collegium (the 18th century)] : avtoref. dys. ... kand. ist. nauk : 07.00.01. Lviv, 2003. 16 s. (in Ukrainian).
12. Harlampovych K. V. Malorossiyskoe vliyanie na velikorusskuyu cerkovnuyu zhizn [Ukrainian Influence on Great Russian Church life] : T. 1. Kazan : Izd. kn. mag. M. A. Golubeva, 1914. 878 s. (in Russian).

Твердохліб Т. С. Роль архієрейських шкіл і православних колегіумів у розвитку вітчизняної освіти (перша чверть XVIII ст. – кінець XVIII ст.)

У статті схарактеризовано архієрейські школи і православні колегіуми як навчальні заклади, що надавали початкову, середню та вищу освіту в українських єпархіях Російської імперії, визначено роль колегіумів у розвитку вітчизняної освіти в першій чверті XVIII ст. – наприкінці XVIII ст. Розроблення зазначених питань буде сприяти створенню цілісної картини історії розвитку української освіти.

У роботі надано загальну характеристику архієрейських шкіл, які були організовані відповідно до вимог Духовного регламенту. Проаналізовано думки науковців щодо станової орієнтації колегіумів, рівня освіти, який вони надавали своїм вихованцям. Висвітлено етапи розвитку Чернігівського колегіуму, навчальні дисципліни, які в ньому вивчалися. Особливу увагу звернено на становлення і розвиток Харківського колегіуму, схарактеризовано зміни у змістовому наповненні навчання в зазначеному закладі освіти протягом періоду його існування. Висвітлено педагогічний персонал Харківського колегіуму, акцентовано увагу на таких його видатних викладачах, як В. Двигубський, І. Двигубський, М. Завадовський, М. Ковалінський, Л. Кордет, Ф. Татарський, Г. Сковорода, М. Шванський. Схарактеризовано Г. Сковороду як найбільш яскравого представника педагогічного колективу Харківського колегіуму. Встановлено особливості навчального процесу в Переяславському колегіумі до 1781 р., коли він надавав середню освіту. Визначено період, коли зазначений навчальний заклад забезпечував своїм випускникам вищий освітній рівень. Зазначено про видатних педагогів Переяславського колегіуму: А. Козачківського, І. Козловича, І. Леванду, Я. Мемлевича, Г. Сковороду. Розкрито реорганізаційні процеси в єпархіях Російської імперії, які зумовили перетворення Переяславського колегіуму наприкінці XVIII ст. на середній духовний навчальний заклад – семінарію.

Зроблено висновок, що православні колегіуми та архієрейські школи відіграли важливу роль у розвитку вітчизняної освіти, оскільки останні надавали початкову освіту дітям православного духовенства, а колегіуми – переважно середню та вищу освіту гуманітарного спрямування – представникам різних суспільних прошарків. Колегіуми увібрали в себе різні культурно-освітні та церковно-історичні традиції і являли собою не лише освітній, але й культурний феномен.

Ключові слова: *архієрейська школа, вища освіта, Духовний регламент, навчальна дисципліна, навчальний заклад, Переяславський колегіум, початкова освіта, середня освіта, Харківський колегіум, Чернігівський колегіум.*

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.57

Тимофєєва О. Я.

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено питанню автономного навчання у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями морської галузі, судноводіями та судновими інженерами-механіками у морських вищих навчальних закладах. Досліджено визначення поняття «навчальна автономія» різними вченими та констатовано наявність різних поглядів на це питання. Єдиною є ідея більшої незалежності та відповідальності, які покладаються на курсантів у процесі навчання; формується здатність організовувати своє навчання (планувати цілі, завдання, способи роботи тощо) та оцінювати його результати. Такі навички та вміння курсанти зможуть надалі перенести в інший навчальний, а пізніше – і професійний контекст, що стане запорукою підготовки компетентністного фахівця. Сформульовано визначення терміна «навчальна автономія» з акцентом на перелік навчальних дій, які виконуються курсантами під час навчання англійської мови. Навчальна автономія визначається як здатність курсанта самостійно визначати мету діяльності, планувати власні дії, форми та способи навчальної діяльності, здійснюючи при цьому рефлексію, самокорекцію і самоконтроль, а також нести відповідальність за досягнуті у навчальній діяльності результати та застосовувати їх у нових навчальних і професійних контекстах. Курсант виступає у ролі суб'єкта процесу навчання. Підкреслюється неможливість навчання автономії, її можна поступово розвивати через свідоме ставлення до процесу навчання. Здійснено висновок, що автономія відіграє дуже важливу роль у навчальному процесі, особливо під час вивчення майбутніми судновими механіками та судноводіями англійської як робочої мови морської галузі. На кожному рівні освіти курсант спрямовує діяльність на досягненні своєї конкретної мети, формуючи навчальну автономію та використовуючи такий алгоритм навчання та розвитку у подальшому професійному житті.

Ключові слова: *навчальна автономія, рефлексія, особистісно-орієнтовний підхід, морські вищі навчальні заклади, майбутні суднові механіки та судноводії.*

Сучасні умови міжнародного співробітництва, особливості праці фахівців у сфері морської галузі та бурхливий розвиток технологій вимагають від людини постійного розвитку та самонавчання. Морська галузь сьогодні – це міжнародна арена з англійською мовою спілкування та праці. Тож питання безперервної самоосвіти протягом усього життя разом із вивченням і вдосконаленням рівня володіння англійською мовою на часі. Для досягнення цієї мети людині важливо вміти навчатися за своїми конкретними потребами та цілями, за власним індивідуальним освітнім сценарієм, тобто розвивати навчальну автономію.

Питання розвитку автономії і самостійності під час навчання у вищих навчальних закладах давно і широко досліджується різними вченими. Серед останніх досліджень можна зазначити наукові розвідки В. Тютюнник, Ю. Дегтярьової, В. Каламаж та інших учених. Водночас проблема формування освітньої самостійності і навчальної автономії в курсантів під час вивчення англійської мови або іншої іноземної мови висвітлена не так добре, що вимагає додаткових досліджень у цьому напрямі. Її складність також полягає в тому, що вона вирішується у світлі міжпредметних зв'язків.

Мета статті – дослідження питання автономності навчання курсантів морських вищих навчальних закладів, які в майбутньому обіймуть посади судноводіїв або суднових механіків.

Питання навчання протягом усього життя («Lifelong Learning») передбачає формування автономності в соціально-освітньому аспекті та у професійному полі. Така практика охоплює практично всі формальні та неформальні навчальні види діяльності, практикується на постійній основі задля вдосконалення знань, умінь і компетентностей, що зумовлюється особистими, громадськими, суспільними перспективами чи умовами або потребами у працевлаштуванні [1, с. 7]. Питання іншомовної освіти для немовних навчальних закладів, до яких відносимо і морські вищі навчальні заклади, завжди було та залишається наріжним. Процес викладання англійської мови для технічних спеціальностей має особливості, що пов'язано з різним рівнем мовної підготовки першокурсників, кількістю академічних годин, відведених на вивчення цієї дисципліни, кількісним складом груп, а також із різним початковим рівнем підготовки з англійської (або іншої іноземної) мови. Також впливає рівень мотивації курсантів до вивчення англійської мови, що частіше є недостатнім. Але під час навчання та після закінчення курсанти повинні володіти професійними іншомовними комунікативними компетенціями на достатньому рівні, що дасть їм змогу здійснювати свою професійну діяльність в умовах міжнародних екіпажів або закордонних портах, агенціях тощо. Володіння англійською мовою майбутніми моряками – один із показників його професійної компетентності та вимог Міжнародної морської організації (ПДНВ 1978 року, з Манільськими поправками 2010). Проте для оволодіння англійською мовою курсант (або студент) повинен докладати зусиль до самостійного її вивчення поза аудиторією. Це дає змогу компенсувати дефіцит аудиторного часу і значно підвищує шанси на успіх у навчанні. Саме для цього слід формувати в курсантів стратегії, які допомагають їм навчатися автономно. Розглянемо сутність поняття «навчальна автономія».

Дослідники по-різному трактують поняття «автономність навчання». По-перше, це свобода від контролю викладача, від обмеження діяльності курсантів положеннями навчальної програми. По-друге, виділяють

бажання і здатність курсанта взяти на себе управління своєю навчальною діяльністю під час навчання іноземної мови. По-третє, це свобода вибирати, що вчити, а що не вчити, але при цьому це поняття завжди має позитивну конотацію. Важливим у світлі понять «свобода» та «управляння» в освітньому просторі вбачаємо відчуття відповідальності за власні знання та навички як значущого особистісного утворення.

На думку І. Михайлової, розвиток навичок і вмінь навчальної автономії студента під час навчання іноземної мови пов’язаний із розвитком здатності рефлексувати свій досвід навчальної діяльності, пропускаючи його через призму індивідуальної свідомості і формуючи на цій основі індивідуальний досвід. Ця здатність може розглядатися як показник сформованості студента як суб’єкта навчання, а також ступеня розвитку його автономії у навчальній діяльності під час навчання іноземної мови. При цьому може бути кілька ступенів навчальної автономії студентів: часткова (обмежена), повна. Авторка визначає автономію у навчальній діяльності під час навчання іноземної мови як здатність суб’єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно і усвідомлено керувати нею, здійснюючи рефлексію і корекцію навчальної діяльності, і, накопичуючи індивідуальний досвід, відповідально та незалежно приймати кваліфіковані рішення щодо навчання у різних контекстах за певної міри відособленості / незалежності від викладача і взяття на себе його функцій [2]. Зауважимо, що відособленість і незалежність від викладача є важливою умовою для курсантів з огляду на їхню плавальну практику. Тривалість рейсів становить щонайменше 4 місяці в далечі від навчального закладу. Курсант повинен самостійно готуватися до складання іспиту або іншої підсумкової роботи.

На думку Т. Караєвої, автономна навчальна діяльність під час навчання іноземної мови включає в себе чотири компоненти: психологічний, методичний, соціальний і когнітивний. Навчальну автономію вона визначає як бажання і здатність особистості виступати у ролі відповідального суб’єкта процесу навчання, здійснювати самостійну навчальну діяльність і саморозвиватися в освітньому та професійному аспектах [3]. На думку дослідниці, процес розвитку навичок і умінь навчальної автономії під час навчання іноземної мови включає в себе діяльність студентів поза навчальним планом і не передбачає участі викладача.

За Ю. Петровською, під терміном «навчальна автономія» розуміється усвідомлення відповідальності кожного студента за процес і результат власної навчальної діяльності. У цьому аспекті студенти є рівноправними партнерами викладача в освітньому процесі, мають право визначення потрібної їм специфіки навчання, а навчальна автономія прирівняна до вміння вчитися, до наявності у людини потреби в самоосвіті. Дослідниця також уточнює, що є кілька типів навчальної автономії: обмежена навчальна автономія, частково обмежена навчальна автономія, повна навчальна автономія. Зазначається, що навчальна автономія характеризується самостійністю студента в прийнятті рішень, у виборі способів навчальної діяльності, форм роботи, методів контролю і самоконтролю, а також у перенесенні результатів навчальної діяльності в новий навчальний або професійний контекст. Основною умовою для реалізації навчальної автономії під час навчання іноземної мови визначено діяльність викладача, пов’язану з розробленням нових навчальних програм і навчальних посібників, системи контролю і оцінювання автономної навчальної діяльності студентів [4].

Не менш цікавою є думка Ю. Дегтярьової. Звертаючись до питання організації автономної навчальної діяльності під час навчання іноземної мови, вона дотримується визначення навчальної автономії у вузькому розумінні – більш інтенсивне управління студентами своїм процесом навчання і відповідальність за нього в межах навчального процесу. Навчальна автономія розглядається як процес навчання, в якому студенти самостійно приймають рішення в сфері вибору способів навчальної діяльності, форм роботи, встановлення термінів її виконання, способів контролю та оцінювання своєї роботи, перенесення її результатів у нові навчальні контексти. Важливими чинниками, що впливають на успішність автономної навчальної діяльності під час навчання іноземної мови, є мотивація студента і усвідомлення ним залежності успішності навчання від власного стилю навчання, оскільки позитивно вмотивований студент надає особистісне значення кожному завданню, що отримується ззовні, а це підвищує ефективність процесу розвитку навичок і умінь навчальної автономії. Авторка також підкреслює, що основним завданням викладача є забезпечення умов для активного процесу навчання [5].

Виділяємо визначення інших дослідників, які під навчальною автономією розуміють здатність студентів до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень, вироблених на основі певного психологічного ставлення до процесу та змісту навчальної діяльності. До характеристик автономного навчання вони відносять вміння формулювати освітні цілі, планувати і організовувати самостійну освітню діяльність, контролювати, оцінювати і коригувати її та нести відповідальність за результати навчання. При цьому студенти активно беруть участь у навчальній взаємодії, проявляють ініціативу в організації та коригуванні власної навчальної діяльності, регулюють свій темп навчання, самостійно визначають способи і прийоми навчання, коригують результати навчальної діяльності, здійснюють їх рефлексію та несуть за них відповідальність [6–8].

На основі аналізу вищезазначених наукових досліджень, які присвячені проблемам розвитку навичок і умінь навчальної автономії під час навчання іноземної мови, та спираючись на перелік навчальних дій, які виконуються курсантами під час навчання англійської мови, можна визначити навчальну автономію як здатність студента, що виступає у ролі суб’єкта процесу навчання, самостійно визначати мету діяльності, планувати власні дії, форми та способи навчальної діяльності, здійснюючи при цьому рефлексію, самокорекцію і самоконтроль, а також нести відповідальність за досягнуті у навчальній діяльності результати та застосо-

вувати їх у нових навчальних і професійних контекстах. Такі сформовані навички та вміння необхідні для якісного та безпечного виконання своїх функціональних обов'язків, прийняття управлінських рішень і відповідальності за свій екіпаж. При цьому варто підкреслити, що навчальної автономії не можна навчити або навчитися, її можна поступово розвивати через свідоме ставлення до процесу навчання.

Надання курсантам можливості бути суб'єктом навчального процесу, замість стандартної ролі адресата, вбачається способом підвищення мотивації до навчальної автономії. Проте є небезпека того, що деякі курсанти неготові взяти на себе відповідальність за процес і результати свого навчання. Автономія щодо навчання має розглядатися як основна мета навчання для них. Необхідно звертати їхню увагу на два основних аргументи на користь такої організації навчальної діяльності. По-перше, якщо курсанти осмислено займаються англійською мовою, автономія буде ефективною й дієвою, оскільки вона більшою мірою набуває особистісної спрямованості. По-друге, якщо курсанти активно й зацікавлено навчаються, то проблема мотивації відсутня за визначенням, хоча курсанти й не завжди можуть ставитися позитивно до всіх аспектів свого навчання. У випадку з англійською або іншою іноземною мовою є також і третій аргумент. Ефективна комунікація залежить від комплексу практичних (методичних) навичок, які формуються лише в процесі спілкування. Курсантам із високим ступенем соціальної автономії в середовищі навчання буде простіше освоїти весь спектр ролей, від яких залежить їхня ефективна спонтанна комунікація. Як результат, підвищиться якість їхньої професійної комунікації.

Розвиток автономії є тривалим процесом, видається неможливим очікувати від курсантів того, що вони зможуть покласти на себе відповідальність за своє навчання через день чи місяць. Автономія розвивається поступово і вимагає самостійного способу мислення, чому значною мірою може сприяти і загальна атмосфера в навчальній аудиторії, яка стимулює в курсантів роздуми, спонукає їх мати різні позиції й допомагає усвідомити свою роль у навчальному процесі.

Навчальна автономія передбачає набагато більшу незалежність від викладача, ніж просто самостійність, оскільки передбачає самостійну постановку освітніх цілей і навчальних завдань, вибір способів їх досягнення, підведення підсумків самостійної освітньої діяльності та їх оцінку. Самостійність же пов'язана в основному з технологією виконання конкретної навчальної задачі, заданої вчителем, тобто з організацією навчання [9]. На початковому етапі курсант отримує від викладача детальні інструкції щодо виконання навчального завдання, поступово він сам готує свій план дій, перевіряє ефективність і коригує їх надалі. У разі необхідності звертається до викладача.

Отже, наявність у курсантів певної міри навчальної автономії, тобто сформованості у них умінь самостійного визначення мети, планування, організації, контролю, оцінки, корекції власної освітньої діяльності та здійснення її рефлексії сприяє формуванню у них освітньої самостійності як риси особистості, що становить необхідну, життєво та професійно важливу рису їхньої особистості.

Зарубіжні науковці також вивчають теорії розвитку автономії студентів. Наприклад, Д. Нунан, розглядаючи курс навчання в термінах автономії і особистісно-орієнтованого підходу, пропонує «дев'ять кроків» у просуванні студентів від їхньої залежності до автономії. На думку автора, розвитку автономії сприяють:

1) зрозумілі цілі навчання, які реалізуються за допомогою активного залучення студентів до процесу навчання, уникаючи при цьому простого інформування;

2) надання студентам можливості ставити власні цілі та змінювати зміст курсу навчання;

3) заохочення використання іноземної мови студентами поза аудиторією;

4) підвищення рівня розуміння навчального процесу;

5) формування у студентів власних стилів і стратегій навчання;

6) стимулювання у студентів самостійного вибору у прийнятті рішень;

7) надання студентам можливості пристосовувати і видозмінювати аудиторні заняття відповідно до своїх потреб;

8) надання студентам можливості виступати у ролі викладача;

9) надання студентам можливості виступати у ролі дослідника [10].

Важливим аспектом автономії курсантів також є можливість експериментувати з мовним матеріалом й виходити за межі навчального середовища, використовуючи надбані знання в реаліях повсякденного життя. Під час організації самостійної роботи поза аудиторією слід уникати однотипних тренувальних вправ, які не забезпечують зворотний зв'язок. Окремо слід повторитися, що для розвитку автономії важлива рефлексія.

Рефлексія трактується як розумовий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе, власних дій, поведінки, досвіду, здібностей, своїх завдань тощо [11]. Курсант має усвідомлювати себе суб'єктом освітньої діяльності, вміти виявити причини своїх навчальних досягнень або проблем. Рефлексія допомагає курсантам коригувати свої дії, обирати оптимальні навчальні прийоми, є джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання. Ступінь сформованості в курсантів рефлексивних умінь визначає їхнє ставлення до себе як до суб'єктів освітньої діяльності.

Ефективним інструментом у цьому процесі може бути мовний портфель, що виконує як контролюючу функцію, так і функцію самоконтролю. Мовний портфель є альтернативним засобом оцінки набутих знань, навичок і вмінь курсантів; засобом і методом навчання, особистісно-орієнтований, компетентнісний і рефлексивний підходи до навчання. Його використання в процесі навчання надає курсантам упевненості у своїх силах і стимулює їхню мотивацію до подальшого навчання.

Усвідомлення курсантом того, що його цінують як особистість, відчуття підтримки, а також активне включення в процес навчання, безсумнівно, сприяють розвитку автономного мислення та участі його у плануванні, практичній реалізації цілей та оцінці результатів свого навчання. Однак впровадження системи поступового переходу до автономії не гарантує повного зміщення акценту з викладача на курсанта.

Інтерпретуючи зарубіжні теорії розвитку автономії, треба зазначити, що для курсантів морських закладів вищої освіти, особливо на початковому етапі навчання, дуже важливі такі фактори, як створення сприятливих зовнішніх умов для реалізації їхніх внутрішніх устремлінь та актуалізації особистісних і професійних потреб курсантів з оволодіння англійською мовою і культурою; розвиток метакогнітивних стратегій з оволодіння іноземною мовою, розвиток компетенції самонавчання; розроблення засобів навчання, що дають курсантам змогу ще на початковому етапі навчання досягти базового рівня володіння іноземною мовою, який відповідає вимогам програми, з подальшим переходом до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням; розроблення засобів для самоконтролю, оцінки своєї навчальної діяльності загалом і визначення свого рівня володіння іноземною мовою з метою подальшого вдосконалення.

Висновки. Отже, проведений огляд висвітлює активне вивчення проблеми розвитку навичок і умінь навчальної автономії під час навчання англійської (або іншої іноземної) мови. Незважаючи на великий інтерес, вчені так і не прийшли до єдиного визначення терміна «навчальна автономія», але, незалежно від нюансів, які вкладає в це поняття кожен дослідник, загальна ідея єдина. Вона пов’язана з більшою незалежністю, більшою відповідальністю, які покладаються на курсантів у процесі навчання, здатністю організовувати своє навчання (планувати цілі, завдання, способи роботи тощо) та оцінювати його результати, тобто з навичками і вміннями, які курсанти зможуть надалі перенести в інший навчальний, а пізніше і професійний контекст. Такі навички та вміння стануть запорукою підготовки кваліфікованого фахівця, затребуваного і конкурентоздатного на ринку праці, а також одним із компонентів професійної компетентності випускника морського вищого навчального закладу.

Автономія відіграє дуже важливу роль у навчальному процесі, оскільки на кожному рівні освіти курсант спрямовує діяльність на досягнення своєї мети – досягнення мовної компетенції, опанування фаховою спеціальністю, плавальну практику, працевлаштування та подальший безперервний професійний розвиток.

Вищевикладене не вирішує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є практичні аспекти й матеріально-технічне забезпечення організації автономного навчання англійської мови та англійської мови за професійним спрямуванням курсантів морських вищих навчальних закладів.

Використана література:

1. Quality Indicators of Lifelong Learning. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators. European Commission, 2002. 95 p.
2. Михайлова І. В. Рефлексивні методи автономного навчання німецької мови у вищій школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки»*. 2015. Кн. 2. С. 151–155.
3. Караєва Т. В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 260 с.
4. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 195 с.
5. Дегтярьова Ю. В., Тютюнник В. Ю. Використання принципів автономії навчальної діяльності та інтегрованості навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання читання у немовному вищому навчальному закладі. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Філологічні науки».* 2019. Вип. 175. С. 814–818.
6. Ленюк Н. М. Роль автономії у самостійній навчальній діяльності студентів немовних спеціальностей з іноземної мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон : ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 279–283.
7. Сіняговська І. Ю. Можливості процесу навчання іноземних мов щодо формування когнітивної автономності студентів ВНЗ. *Інтелект, особистість, цивілізація*. 2017. Вип. 14. С. 20–26.
8. Чехратова О. А. Навчальна автономія на заняттях з іноземної мови: сутність і мета впровадження. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон : ХДУ, 2017. Вип. 78. Т. 1. С. 88–91.
9. Соломко З. К. Автономія як основа самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія».* 2012. Вип. 21. С. 220–229.
10. Nunan D. Second language teaching and learning. URL: https://www.academia.edu/7674409/Second_Language_Learning_and_Language_Teaching (дата звернення: 21.11.2019).
11. Оксентюк Н. В. Розвиток рефлексії у студентів технічного вишу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2017. Вип. 16. С. 113–117.

References:

1. Quality Indicators of Lifelong Learning. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators. European Commission, 2002. 95 p.
2. Mykhailova I. V. (2015). Refleksyvni metody avtonomnoho navchannia nimetskoi movy u vyshchii shkoli [The reflective methods of the German language autonomous learning at higher educational institution]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Filolohichni nauky – The scientific notes of Nizhen State University named after M. Hohol. Philological Sciences.* B. 2. P. 151–155 [in Ukrainian].
3. Karaieva T. V. (2010). Metodyka navchannia dilovoi anhliiskoi movy z urakhuvanniam rivnia avtonomii studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [The methods of Business English teaching with the level of autonomy of the students of economic science]. Candidate’s thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. Petrovska Yu. V. (2010). Metodyka orhanizatsii avtonomnoho navchannia anhliiskoi movy studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [The methods of autonomous learning of the English language of students of technical specialities Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Dehtiarova Yu. V., Tiutiunnyk V. Yu. (2019). Vykorystannia pryntsypiv avtonomii navchalnoi diialnosti ta intehrovanosti navchannia vydiv movlennievoi diialnosti v protsesi navchannia chytannia u nemovnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [The usage of autonomous learning and integrity principles in teaching of speech activity types in reading in a non-linguistic higher education institution]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Seriia : Filolohichni nauky – The scientific notes of Central Ukrainian State Pedagogical University named after V. Vynnychenko. Philological Sciences.* Vol. 175. P. 814–818 [in Ukrainian].
6. Leniuk N. M. (2013). Rol avtonomii u samostiinii navchalnii diialnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei z inozemnoi movy [The role of autonomy in self-study of the students of a non-linguistic speciality during forein language learning process]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – The collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical Sciences.* Vol. 64. P. 279–283 [in Ukrainian].
7. Siniahovska I. Yu. (2017) Mozhlyvosti protsesu navchannia inozemnykh mov shchodo formuvannia kohnityvnoi avtonomnosti studentiv VNZ [The possibilities of foreign language teaching process in formation of the cognitive autonomy of university students]. *Intelekt, osobystist, tsyvilizatsiia – Intelligence, personality, civilization.* Vol. 14. P. 20–26 [in Ukrainian].
8. Chekhratova O.A. (2017). Navchalna avtonomiia na zaniattiakh z inozemnoi movy: sutnist i meta vprovadzhennia [The learning autonomy in foreign language lessons: the essence and purpose of implementation]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – The collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical Sciences.* Vol. 78 (1). P. 88–91 [in Ukrainian].
9. Solomko Z. K. (2012). Avtonomiia yak osnova samostiinoi roboty z inozemnoi movy studentiv nemovnykh spetsialnostei [Autonomy as a basis for self-study of foreign language by the students of non-linguistic specialties]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia : Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of Kiev National Linguistic University: Pedagogy and Psychology.* Vol. 21. P. 220–229 [in Ukrainian].
10. Nunan D. Second language teaching and learning. URL: https://www.academia.edu/7674409/Second_Language_Learning_and_Language_Teaching [in English].
11. Oksentiuk N. V. (2017). Rozvytok refleksii u studentiv tekhnichnoho vyshu [The development of reflection of technical college students]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Updating the content, forms and methods of education and training in educational institutions.* Vol. 16. P. 113–117 [in Ukrainian].

Tymofieieva O. Ya. Learning autonomy in the English language learning process of future seafarers

The article concerns the autonomous learning during English learning process of future marine seafarers, navigators and marine engineers, at maritime higher educational institutions. The definitions of the concept «learning autonomy» given by different scientists are investigated and various views on this issue are ascertained. The common idea lies with the greater independence and responsibility that cadets obtain during the learning process; the ability to organize their learning (goals, tasks, ways of working, etc.) and the possibility to assess the results. The cadets will be able to apply such skills and abilities to another educational and professional context. This way of learning can be the key to the training of a competent specialist. The definition of the term «learning autonomy» is stated, it is based on the list of learning activities performed by cadets during learning English. Learning autonomy is defined as the ability of the cadet to independently define the purpose of the activity, to plan his / her own actions, forms and methods of learning activity, performing reflection, self-correction and self-control, as well as bearing responsibility for the results achieved by learning activity and applying them in new educational and professional contexts. The cadet is considered to be the subject of the learning process. The author emphasizes the impossibility to teach the autonomy. It can be gradually developed through a conscious attitude towards the learning process. The learning autonomy is concluded to play a crucial role in the educational process, especially in Maritime English teaching process as this language is lingua franca of the maritime industry. The cadets direct activities to achieve their specific goal at every level of education, forming learning autonomy and using such an algorithm of learning and personal development in the further professional life.

Key words: *learning autonomy, reflection, personal-oriented approach, maritime higher education institutions, future navigators and marine engineers.*

УДК 378:811.11
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.58

Фрумкина А. Л.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИХ ВЗАИМОСВЯЗАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена изучению психологических особенностей подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению изобразительному искусству на иностранном языке. В статье установлено, что данные особенности проявляются в: 1) развитии мотивации обучения, состоящей в стимулировании внутренней потребности детей изображать окружающую действительность и комментировать рисунок в его англоязычном описании; 2) возможности решения педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций на иностранном языке путем проведения процесса обучения в англоязычном сопровождении и тем самым обеспечения иностранному языку его реальной коммуникативной функции. Речевая деятельность при разрешении конфликтов предполагается не только со стороны учителя, но и со стороны ученика, поэтому усвоение материала предполагается на рецептивном и на репродуктивном, и продуктивном уровнях; 3) учете способностей детей к обучению изобразительному искусству на иностранном языке, состоящего в: отборе доступного для них содержания обучения предмету, доступных методов достижения целей обучения, эффективных средств реализации методов обучения, а также адекватных способов контроля достигнутых результатов; при этом иностранный язык стимулирует приобретение предметных знаний и развитие умений; 4) активизации различных видов мышления учащихся при развитии у них умений изобразительного искусства в их англоязычном сопровождении, состоящего в: детализации составляющих будущего рисунка во внутренней речи; выборе из долговременной памяти иноязычных языковых и речевых средств, которые необходимы для описания объемного изображения рисунка в его англоязычном сопровождении. Полученные результаты исследования дают основание для моделирования процесса подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности младших школьников.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей начальных классов, психологические особенности подготовки, интегрированный процесс обучения, иноязычная профессиональная деятельность.*

Изменения, происходящие в мировом сообществе, – международная интеграция, объединение стран в единый Европейский Союз, создание общего экономического рынка, расширение сотрудничества Украины с различными странами, вызвали взрыв интереса к иностранным языкам. Знание иностранных языков становится потребностью времени, необходимым компонентом образованности современного человека, визитной карточкой высококвалифицированного специалиста. Вследствие этого возрастает необходимость разработки и внедрения новых путей обучения иностранным языкам на всех ступенях образования, начиная с начальной школы.

В связи с реформой образования, утвержденной Министерством образования и науки Украины (приказ № 208 от 27.02.2018 г.), одной из десяти ключевых компетентностей новой украинской школы названа компетентность в общении на иностранном языке. Отсюда следует, что обучение иностранному языку приобрело другие цели, возникла острая необходимость вывода иностранного языка из статуса школьного предмета и введение его в статус средства, обслуживающего приобретения знаний из разных дисциплин и решения жизненно-обусловленных задач. Поэтому сейчас перед педагогической системой остро встала проблема совершенствования работы педагогических вузов по подготовке будущих педагогов с высоким уровнем профессионализма, которые смогут реализовать поставленные задачи. Все это и обусловило цель нашей работы, которая заключается в следующем.

Цель статьи – определить и обосновать психологические особенности подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению изобразительного искусства на иностранном языке для последующего моделирования предполагаемого процесса обучения.

Для ее достижения необходимо выполнить такие задачи: 1) определить особенности развития мотивации обучения; 2) рассмотреть возможности решения педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций на иностранном языке; 3) определить особенности учета способностей детей к обучению изобразительному искусству на иностранном языке; 4) изучить процесс активизации различных видов мышления учащихся при развитии у них умений в исследуемых видах деятельности.

В работе применены индуктивный и дедуктивный методы в ходе обобщения и анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, рассмотрения состояния теоретической и практической разработанности проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению, обосновании психологических особенностей такой подготовки.

Изучение теоретического аспекта проблемы дало нам возможность рассмотреть психологические особенности подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению ИЗО на иностранном языке, которые состоят в учете: психологических особенностей деятельности будущих педагогов по обучению двух разнотипных дисциплин, «одна из которых является содержательной, и поэтому доми-

нирующей, а другая – бессодержательной, и поэтому вспомогательной, выступающей в качестве реализации первой» [10, с. 56]. Как показывают наши наблюдения, эти особенности проявляются в: 1) развитии мотивации обучения; 2) возможности решения педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций; 3) учете способностей детей к обучению ИЗО на иностранном языке; 4) активизации различных видов мышления учащихся при развитии у них умений в исследуемых видах деятельности. Проанализируем каждый пункт отдельно.

Определим сначала *особенности развития мотивации обучения.* По определению психологов (В. Вилюнас, А. Леонтьева, С. Рубинштейн), мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим, целенаправленным образом; процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации или личных целей. Применительно к нашему исследованию особенности развития мотивации обучения состоят в способности учителя вызвать у учащихся потребность в изучении какого-либо предметного курса. По определению А. Леонтьева, эта потребность может быть обусловлена внутренними и внешними факторами [3].

Внешняя мотивация, как утверждали Э. Деси и Р. Раян еще в конце прошлого века, – это не только мотивы, которые действуют извне, но и которые могут действовать изнутри, когда человек их воспринимает и представляет своими. В таком случае происходит интериоризация мотивов, то есть их перенос извне вовнутрь [11, с. 45]. А *внутренняя* мотивация, определяется Э. Деси и Р. Райаном как «врождённая характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» [11, с. 43].

В нашем случае *внешняя мотивация* обуславливается: желанием получения оценок одновременно по двум разным предметам; сокращением времени на обучение каждого из них в отдельности; демонстрацией готовности в выполнении требований интегрированной программы обучения [6]. А *внутренняя мотивация* обуславливается пониманием значимости иностранного языка как средства реально-речевой коммуникации для овладения знаниями по другим предметам, желанием общения со своими зарубежными сверстниками на иностранном языке не только на бытовые темы, но и в области искусства, живописи, красоты окружающей природы, а также обмене информацией о месте проживания. Именно внутренняя мотивация будет стимулировать их образовательную деятельность по изобразительному искусству на иностранном языке. Для достижения этого уровня мотивации учителю необходимо: демонстрировать школьникам рисунки с изображением красивых видов природы и описывать их на иностранном языке; включать англоязычные видеозаписи о пребывании детей в различных местностях; организовывать встречи с современными зарубежными мастерами живописи, а также посещение выставок их работ; презентовать собственные работы своим сверстникам-носителям языка.

Особенности решения педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций на английском языке состоят в достижении понимания не только сути происходящих педагогических действий или неправомерных поступков учащихся, но и в понимании иноязычных средств их выражения, а также в развитии способностей адекватно вербально реагировать на претензии окружающих. Сама педагогическая задача, определяется С. Рубинштейном как проблемная ситуация, вовлекающая личность в мыслительный процесс педагогического характера, направленный на ее разрешение [7]. По определению Р. Мартыновой, педагогические задачи могут быть стабильно-обусловленные и внезапно-возникающие [4].

Стабильно-обусловленные педагогические задачи – это такое стечение педагогических обстоятельств, которые обусловлены многогранными педагогическими проблемами и требуют длительного времени на их решение, а также затраты существенных моральных и материальных средств. К таким задачам могут относиться следующие: выявление в коллективе лидеров и направление их действий в помощь слабоуспевающим учащимся; планирование мероприятий, направленных на патриотическое (трудовое, эстетическое) воспитание учащихся.

Внезапно-возникающие на уроке задачи – это непредвиденное стечение обстоятельств, которое препятствует дальнейшему проведению урока, и они подлежат оперативному решению. Например, опоздание ученика на урок или невыполнение учеником домашнего задания. В рамках нашего исследования мы будем решать второй вид педагогических задач, которые требуют немедленного решения и мешают проведению полноценных уроков.

В интегрированном процессе обучения педагогическая деятельность учителя еще больше усложняется, так как решение педагогических задач должно осуществляться на иностранном языке. С педагогической точки зрения, при решении педагогических задач, как утверждает В. Сластенин, учитель должен действовать в рамках 3-этапного алгоритма, который состоит в: 1) анализе ситуации и выяснении причины невыполнения домашнего задания; 2) планировании способа решения задачи исходя из сути полученной информации, а также личного педагогического опыта; 3) практическом воплощении продуманного плана действия для адекватного продолжения педагогического процесса [8]. С иноязычно-речевой позиции решение этого 3-этапного алгоритма должно реализовываться средствами иностранного языка, которые подлежат пассивному усвоению учащимися для понимания речи учителя и адекватного реагирования на нее.

Для решения психологических задач, связанных с разрешением конфликтных ситуаций на иностранном языке, по данным исследований И. Левчик [2, с. 7], учителю необходимо действовать в такой последователь-

ности: 1) прослушивание информации от разных сторон конфликта; 2) осмысление воспринятой информации; 3) уточнение обстоятельств конфликта; 4) поиск компромиссного решения возникшего конфликта; 5) изложение своего варианта решения улаживания конфликта; 6) привлечение сторон конфликта к учебной деятельности. Обратим внимание на то, что речевая деятельность при разрешении конфликтов предполагается не только со стороны учителя, но и со стороны ученика, так как именно он должен объяснить причину случившегося. Поэтому усвоение такого материала предполагается как на рецептивном, так и на репродуктивном, и продуктивном уровнях.

Далее определим *особенности учета способностей детей к обучению изобразительному искусству на иностранном языке.* Способности в психологи принято трактовать как свойство личности, являющееся условием успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности развиваются из задатков в процессе деятельности (в частности, учебной). Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам, а предполагают развитие умений как их самостоятельного приобретения, так и их творческой реализации [5]. Что касается особенностей учета способностей детей к обучению изобразительному искусству на иностранном языке, то они состоят в следующем: 1) выборе доступных для них предметов рисования; 2) выборе доступных форм объяснения достижения того или иного рисунка; 3) учете индивидуальных возможностей учеников в достижении поставленных на уроке целей обучения. Рассмотрим детально каждый из названных пунктов.

1. Предметом рисования для учеников начальных классов могут быть далеко не все объекты окружающего мира. В начале обучения это должны быть простые для изображения предметы, требующие начертания всего лишь нескольких линий, например, линейка, карандаш. Или предметы круглой формы, которые могут быть нарисованы при помощи циркуля. Например, мяч, яблоко. Описания их в иноязычном сопровождении также не вызывает значительных лингвистических трудностей, что обуславливает доступность в развитии как изобразительных, так и иноязычных речевых умений.

2. Развитие способностей учащихся по достижению изображения рисунка проявляется в четком и дозированном объяснении получения как каждой составляющей рисунка, так и формы ее взаимосвязи с другими. Иноязычное сопровождение при этом должно быть лингвистически сжатым и достаточно ограниченным в употреблении незнакомых языковых явлений. Кроме того, учителю целесообразно побуждать учащихся к повторению за ним на иностранном языке производимых начертательных действий. Например, если дети учатся рисовать определенный предмет, то учитель, рисуя каждую деталь, произносит соответствующую фразу, которую должны повторить учащиеся. Для закрепления как этих предметных знаний, так и иноязычных учитель после изображения каждой детали предмета и повторения ее учащимися может задать соответствующие вопросы ученику.

Такое систематическое выполнение начертательных действий в их иноязычном сопровождении приведет к развитию способностей ребенка рисовать и характеризовать свои действия на изучаемом языке.

3. Учет индивидуальных возможностей учеников в достижении выдвигаемых на уроке целей обучения должен проявляется в выполнении индивидуальных заданий детьми в зависимости от их способностей. Так, менее способные школьники рисуют и описывают на иностранном языке те же предметы, что учились рисовать на предыдущих занятиях, но с их небольшими изменениями. Например, котенок не на полу (как это было ранее), а на кровати. Более способные ученики в это время рисуют те же предметы, но в более сложных вариациях. Например, котенок на полу пьет с тарелки молоко. И соответственно иноязычное сопровождение предполагает выполнение более сложных речевых действий. Учет способностей детей к обучению изобразительному искусству на иностранном языке предполагает: 1) выбор доступных для них предметов рисования; 2) выбор доступных форм объяснения достижения того или иного рисунка; 3) программирование индивидуальных заданий по рисованию и их иноязычному описанию для разно успевающих учащихся.

Далее определим *особенности активизации различных видов мышления учащихся при развитии у них умений рисования и сопутствующей иноязычной речи.* По определению психологов (Л. Выготский, Н. Жинкин, А. Соколов), мышление – это процесс отражения субъективной действительности в обобщенных чертах в сознании человека при помощи понятий, суждений, умозаключений. К особенностям мышления относятся: 1) его осуществление образными представлениями; 2) использование понятий, суждений при разрешении каких-либо задач; 3) использование знаковых систем и научных шифровок, в которых содержатся определенные знания. Применительно к нашему исследованию особенности активизации различных видов мышления учащихся состоят в определении видов мышления, участвующих в процессе обучения рисованию на иностранном языке. Такими видами мышления являются его следующие четыре уровня: 1) представление предполагаемого предмета изображения, его видение в различных плоскостях, форме, цвете, месте нахождения; 2) воспоминание изображения подобных предметов в предыдущем опыте; 3) представление пошаговых действий для изображения каждой детали будущего рисунка и их соединение для достижения целостности его образа; 4) внешняя реализация постепенно усложняющегося творческого мышления средствами иностранного языка.

На начальном этапе такие действия могут происходить с опорой на готовый рисунок, когда ученику необходимо продумать, как на бумаге представить изображение. Например, ему надо нарисовать яблоко. Ученик во внутренней речи ничего не проговаривает, а использует воображение в виде предметно-образного кода

[1], то есть представляет круг с углублением, из которого выходит веточка с листиком. Чтобы названные детали были целостными, ребенок представляет их цвет, форму и способы соединения.

Для описания выполнения рисунка на иностранном языке активизируется внутренняя и внешняя речь обучаемого в соответствии с вышеназванными уровнями. Так, на 1 уровне, когда будущий учитель представляет предмет изображения в его форме, цвете, месте нахождения, он выбирает из долговременной памяти те языковые явления, которые ему понадобятся для дальнейшего озвучивания в форме связной речи. Поэтому вначале мыслительный процесс представляет собой отбор соответствующих фраз, например, «рисовать яблоко – to draw an apple, круг с углублением – a circle with deepening, листочек в виде заостренного овала – a leaf in the form of a pointed oval». Как видно из примера, во внутренней речи человека появляются отдельные языковые единицы. Если какая-то из этих единиц отсутствует в долговременной памяти человека, он обращается к двуязычному словарю и выписывает недостающий языковой материал.

На 2 уровне, когда будущий учитель вспоминает правило изображения подобных предметов в предыдущем опыте, он подбирает к отобранным языковым явлениям такие конструкции, которые позволят выразить их во внутренней речи в виде целостных предложений. Однако для составления всех предложений ребенку может не хватать некоторых слов на английском языке. Для этого он из словаря добирает недостающие слова, тем самым пополняя словарный запас, и во внешней речи пытается проговорить тот же текст без языковой подсказки и в более высоком темпе, при этом сохраняя внутреннюю речь развернутой.

На 3 уровне, когда будущий учитель представляет пошаговые действия для изображения каждой детали подготовляемого рисунка и их соединения для получения изображения всего предмета в целом, развернутая внутренняя речь представляет собой связный текст, состоящий из вышеназванных предложений. По мере изображения данного предмета внутренняя речь не только ускоряется, но и в некоторой степени сокращается, так как в ней отпадает необходимость определенной языковой детализации. В арсенале остаются ключевые словосочетания и отрывки отдельных предложений, наиболее значимые по смыслу для четкого предъявления изображаемого предмета.

На 4 уровне, учитывая, что преподавателю ИЗО необходимо изложить материал безошибочно, логично, последовательно на иностранном языке, он должен выполнить эту работу до ее презентации ученикам. Скорость внешней речи оказывается возможной за счет сокращения внутренней, в которой происходит обобщение, схематизация грамматически расчлененных структур. Главным фактором сокращения внутренней речи является автоматизация ее внешнего проявления.

Результаты исследований многих психологов (Б. Баев, Л. Выготский, П. Гальперин, Н. Жинкин, А. Соколов) доказали, что беспрепятственность внешней иноязычной речи зависит от предварительно сформированных языковых автоматизмов. В связи с этим А. Соколов писал, что для того чтобы языковые операции в иноязычной речи выполнялись легко и безошибочно, они должны стать вначале актуально осознаваемыми, и лишь достигнув автоматизма выполнения, они смогут опуститься на уровень сознательно-контролируемых языковых действий [9].

Сказанное позволяет заключить, что активизация различных видов мышления учащихся при обучении их изобразительному искусству на иностранном языке предполагает 4 уровня развития: детализация составляющих будущего рисунка в его лексическом наполнении; вспоминание способов его объемного представления, излагаемого в виде отдельных фраз с выбранной из долговременной памяти лексикой; объяснение пошаговых действий для его красочного изображения на бумаге в виде связной развернутой речи; внешняя реализация продуманного способа изображения предполагаемого предмета в виде максимально сокращенной внутренней и максимально развернутой внешней иноязычной речи.

Выводы. В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Психологические особенности организации педагогической деятельности в процессе обучения изобразительному искусству на иностранном языке проявляются в:

1) развитии мотивации обучения, состоящей в стимулировании внутренней потребности детей изображать окружающую действительность и комментировать рисунок в его англоязычном описании;

2) возможности решения педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций на иностранном языке путем проведения процесса обучения в англоязычном сопровождении и тем самым обеспечения иностранному языку его реальной коммуникативной функции;

3) учете способностей детей к обучению изобразительному искусству на иностранном языке, которое состоит в: отборе доступного для них содержания обучения предмету, доступных методов достижения целей обучения, эффективных средств реализации методов обучения, адекватных способов контроля достигнутых результатов. При этом иностранный язык стимулирует приобретение предметных знаний и развитие умений;

4) активизации различных видов мышления учащихся при развитии у них умений изобразительного искусства в их англоязычном сопровождении, которое состоит в: детализации составляющих будущего рисунка во внутренней речи; выборе из долговременной памяти иноязычных языковых и речевых средств, которые необходимы для описания объемного изображения рисунка в его англоязычном сопровождении.

Изложенные выше психологические особенности деятельности будущих педагогов по обучению младших школьников изобразительному искусству на иностранном языке обуславливают возможность моделирования процесса подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности младших школьников.

Использованная литература:

1. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
2. Левчик І. Ю. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів : автореф. дис. канд. пед. Наук : 13.00.02. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2014. 23 с.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : МГУ, 1971. 40 с.
4. Мартынова Р. Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей : монография. Одесса : Освіта України, 2017. 191 с.
5. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1989. 328 с.
8. Сластенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. Педагогическое образование и наука. 2006. № 2. С. 4–9.
9. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. Москва : Издательство Просвещение, 2007. 256 с.
10. Bodnar S. Content and language integrated teaching to Ukrainian University students majoring in economics. Advanced Education. Kyiv: National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Polytechnic Institute», 2016. Issue 6. P. 53–59.
11. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. NY : Plenum Publishing Co, 1985. 125 p.

References:

1. Zhinkin, N. I. (1958). *Mekhanizmy rechi [Mechanisms of speech*]. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR [in Russian].
2. Levchyk, I. Yu. (2014). Formuvannya profesiyno oriyentovanoyi anhlomovnoyi kompetentnosti u hovorinni maybutnikh psykholohiv [Developing professionally oriented English language competency in speaking of future psychologists]. *Extended abstract of Candidate's thesis.* Odessa: South Ukrainian Pedagogical University named after K.D.Ushinsky [in Ukrainian].
3. Leontiev, A. N. (1971). *Potrebnosti, motivy i emotsii* [Needs, motives and emotions]. Moscow: Moscow State University [in Russian].
4. Martynova, R. Yu. (2017). *Pedagogicheskiye osnovy integrirovannogo obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey: monografiya [Pedagogical foundations of integrated teaching the educational and foreign language speech activity of students of non-linguistic specialties: monograph*]. Odessa : Osvita Ukraine [in Russian]
5. Meshcheryakov, B., Zinchenko, V. (2004). *Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' [Big psychological dictionary*]. Saint Petersburg : Prime-EUROSNAK [in Russian].
6. Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School]. Ministry of Education and Science of Ukraine. 20.10.2016. Available at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/ nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
7. Rubinshteyn, S. L. (1989). *Osnovy obshchey psikhologii: v 2-kh tomah. T. 2. [Fundamentals of general psychology: in 2 volumes, Vol. 2*]. Moscow: Pedagogy [in Russian].
8. Sokolov, A. N. (2007). *Vnutrennyaya rech' i myshleniye [Inner speech and thinking]*. Moscow: Education [in Russian].
9. Slastenin, V. A. (2006). Psikhologo-pedagogicheskoye obrazovaniye i stanovleniye sub'yektnogo potentsiala lichnosti uchitelya [Psychological and pedagogical education and the formation of the subjective potential of the teacher's personality]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. – Pedagogical education and science.* 2, 4–9. [in Ukrainian].
10. Bodnar, S. (2016). Content and language integrated teaching to Ukrainian University students majoring in economics. *Advanced Education, 6*, 53-59. [in English].
11. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985*). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* NY: Plenum Publishing Co. [in English].

Frumkina A. L. Psychological peculiarities of future primary school teachers' training for interrelated educational and foreign language professional activities

The article is devoted to the study of psychological peculiarities of future primary school teachers' training for integrated teaching fine arts in a foreign language. The article has stated that these psychological peculiarities are manifested in: 1) the development of learning motivation, which has to stimulate children's inner needs to portray the surrounding reality and comment on the drawing in the English language; 2) the possibility of solving pedagogical problems and resolving conflict situations in a foreign language by conducting a learning process in English and thus providing the foreign language with its real communicative function. Speech activity in conflict resolution is assumed not only from the teacher's side, but also from the student's side, therefore, mastering of the material is assumed at the receptive, reproductive, and productive levels; 3) taking into account the ability of children to learn fine arts in a foreign language, that consists of: singling out a major subject content that is accessible to them, available methods of achieving the learning objectives, effective means of implementing teaching methods, as well as adequate ways of controlling the results achieved. At the same time, a foreign language stimulates the acquisition of subject knowledge and the development of professional skills; 4) activization of different types of students' thinking during the development of their fine arts skills while commenting all fine arts actions in English. It consists in: specification of the components of a future drawing in inner speech; singling out from the long-term memory foreign-language units that are necessary to describe the volumetric image of the drawing in English. The results of the study provide a basis for modelling the process of future primary school teachers' training for integrated teaching educational and foreign language activities of junior schoolers.

Key words: *future primary school teachers' training; psychological peculiarities of training, integrated teaching process, foreign language professional activity.*

УДК 378.147: [37.011.3-051:62]:004
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.59

Цись О. О., Філатов С. В.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ CAD-СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

Нині більшість проєктних організацій у своїй діяльності активно використовує CAD-системи, необхідні для вирішення різних завдань проєктування і конструювання. У зв'язку з цим сьогодні пропонується велика кількість різних програмних продуктів, спрямованих на скорочення термінів розроблення нових виробів, зменшення собівартості та підвищення якості продукції. Прикладами таких програм є: AutoCAD, PTC Creo, SolidWorks, Компас-3D, CATIA та інші.

Особливу увагу вивченню можливостей CAD-систем слід приділяти під час підготовки майбутніх фахівців у галузі транспорту, майстрів виробничого навчання, викладачів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. Ці CAD-системи дають можливість не тільки більш швидко і якісно виконувати креслення (що більш актуально для виробництва), а й дають змогу створювати динамічні тривимірні моделі, які, виступаючи в ролі наочності, сприяють кращому розумінню геометрії деталей, розвитку просторового та технічного мислення студентів. Окрім того, комп'ютерні 3D-моделі, створені за допомогою CAD-систем в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, сьогодні займають провідні позиції серед наочних навчальних посібників.

У статті розкриваються особливості CAD-системи Компас-3D і можливості її використання в освітньому процесі; пропонується методика використання CAD-системи Компас-3D для створення динамічних 3D-моделей під час вивчення дисципліни «Основи конструкторської графіки» студентами спеціальності Професійна освіта (Транспорт). Описуються основні етапи розроблення параметричних моделей за допомогою Компас-3D і висвітлюються її недоліки і переваги під час створення параметричних моделей. Показано технологію формування складальних конструкцій в Компас-3D та етапи залучення студентів до проєктно-конструкторської діяльності.

Ключові слова: *CAD-системи, Компас-3D, динамічні 3D-моделі, інформаційно-комунікаційні технології, навчальний процес педагогічного ЗВО, професійна підготовка педагогів професійного навчання, конструкторська графіка, складальне креслення, наочність.*

Сьогодні є велика кількість різних програмних продуктів (систем автоматизованого проєктування, CAD-систем), спрямованих на скорочення термінів розроблення нових виробів, зменшення їхньої собівартості та підвищення якості продукції. Найвідоміші з них: AutoCAD, PTC Creo, SolidWorks, Компас-3D, CATIA. Більшість із них призначена для оптимізації й інтенсифікації виробничих процесів промислових підприємств різних галузей і видів діяльності й активно ними використовується. Це, зі свого боку, вимагає від закладів вищої освіти, які займаються підготовкою інженерних кадрів, а також інженерів-педагогів, інтегрувати ці програмні продукти у навчальний процес, що передбачає розроблення ефективних методик їх використання.

Вивчення науково-педагогічної літератури, праць зарубіжних (А. Бочков, В. Большаков, Ю. Лячек) і вітчизняних (П. Кузьменко, Б. Коваленко, С. Устенко, А. Матковська, В. Тіграєв та інші) науковців, а також наявного стану викладання дисциплін під час підготовки інженерів-педагогів транспортного профілю показує, що наявна проблема відсутності ефективних методик інтеграції сучасних CAD-систем у навчальний процес є актуальною.

Мета статті – розкриття особливостей CAD-системи Компас-3D і можливостей її використання в освітньому процесі; розроблення методики використання CAD-системи Компас-3D для створення динамічних 3D-моделей.

Компас-3D – програмне забезпечення, розроблене компанією «Аскон», спрямоване на розроблення тривимірних параметричних моделей деталей. Воно дає можливість виконувати робочі креслення, які містять усі необхідні види, розрізи й перерізи. Компас-3D спрямований на розроблення моделей виробів, що включають як типові, так і нестандартні конструкторські елементи.

Компас-3D має низку переваг. Однією з них є асоційований зв'язок моделі з кресленням, тобто під час внесення змін до моделі креслення автоматично перебудовується. Крім того, програмний продукт дає змогу виконувати креслення відповідно до умов ЕСКД [1].

Позитивною рисою Компас-3D є його простий, зрозумілий і зручний інтерфейс, який дає користувачеві змогу легко орієнтуватися в програмі, проте потребує уважної роботи з налаштуванням, оскільки багато дій необхідно підтверджувати кілька разів. Додаток допомагає зберігати документи в таких форматах, як CDW, JPEG, CAD, які можливо відкривати і використовувати в інших САПР-оболонках.

Компас-3D здатен виконувати й параметричне моделювання – проєктування з використанням параметрів контролю розмірів і форми моделі. Перевага параметризації полягає в тому, що за короткий термін, змінюючи параметри, розробник може розглянути різні конструкторські схеми та врешті-решт обрати найкращий варіант побудови [2]. Параметрична модель включає в себе геометричну модель, таблицю розмірів і інформацію щодо зв'язків розмірів із зображенням.

Розглянемо методику побудови параметричних моделей у Компас-3D на прикладі розроблення механічної конструкції шестеренчастого насоса, що актуально під час підготовки інженерів-педагогів транспортного профілю.

Побудову доцільно розпочати з розроблення параметричної моделі корпусу насоса. У загальному випадку побудова тривимірної моделі складається з розроблення основи, додавання й видалення матеріалу, підключення додаткових конструктивних елементів, а також їхніх масивів тощо.

Розроблення моделі починається з виконання ескізу – простої фігури, на підставі якої відбувається побудова об’ємного тіла.

Для проєктування моделі корпусу в Компасі, як і для інших компонентів складальної конструкції, доцільно використовувати тип документа – «деталь».

Для формування контуру основної частини деталі корпусу і проєктування отворів для з’єднання корпусу з іншими компонентами збірки необхідно на площині ZY виконати два ескізи (рис. 1). Далі створюється тіло корпусу за допомогою основних операцій 3D-моделювання – видавлювання і вирізання відповідно.

Для подачі рідини в насос і задля його правильного функціонування необхідно сформувати бічне кріплення. Для цього виконується ескіз контуру кріплення на площині YX у формі кола, а опція «видавлювання» надає кріпленню об’єм (рис. 2, а).

Для міцного з’єднання корпусу з деталями, необхідними для подачі рідини, створюються прорізи на поверхні бічних кріплень за допомогою опції «додаткова площина», інакше система не зможе правильно виконати операцію вирізання. На створеній додаткової площині щодо площини XY формується ескіз у формі квадрата, далі виконується операція «вирізання по колу», за допомогою чого «матеріал» видаляється з поверхні кріплення.

Потім необхідно утворити канали для подачі рідини в насос. На поверхні кріплень створюється ескіз у вигляді кола, згідно з формою отвору каналу, і використовується функція «вирізати елемент» із кутом нахилу всередину 4 градуси для кращої подачі рідини. У результаті виходить деталь такого вигляду (рис. 2, а).

Виконані дії дають змогу сформувати вхідний отвір для подачі рідини. Тепер, застосовуючи ті ж операції, що й раніше, необхідно спроєктувати такий же вихідний канал.

Для симетричного виконання вихідного отвору задля скорочення часу можна використовувати опцію «дзеркальний масив», яка виконає симетрично всі попередньо описані операції.

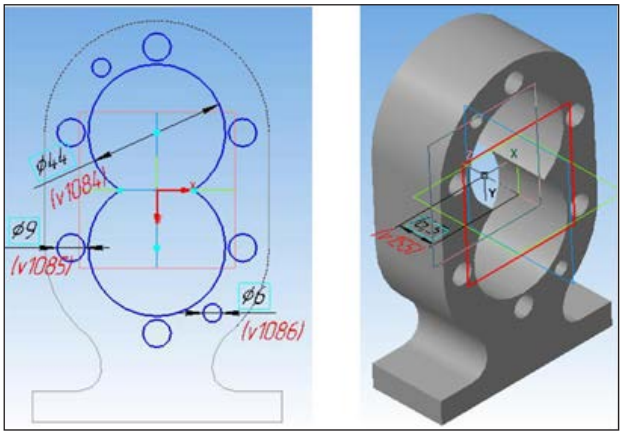
Для того щоб конструкцію можна було закріпити, необхідно зробити прорізи в підставці. Для цього слід використовувати опцію «отвір», яка дає змогу швидко і зручно виконати проріз для кріплення такими стандартними деталями, як болт, шпилька, гвинт тощо. У результаті отримаємо готову деталь корпусу насоса (рис. 2, б).

Розроблення параметричних моделей інших деталей, що входять до складу шестеренчастого насоса, відбувається аналогічно до наведеної вище методики з урахуванням особливостей їхньої геометричної форми.

Отже, аналізуючи процес параметричного моделювання в Компас-3D, можна підсумувати, що під час розроблення ескізу перше, з чим стикається користувач, – це вибір площини для формування деталі. А далі програма автоматично розташує визначену площину паралельно до екрана, що досить зручно для розробника.

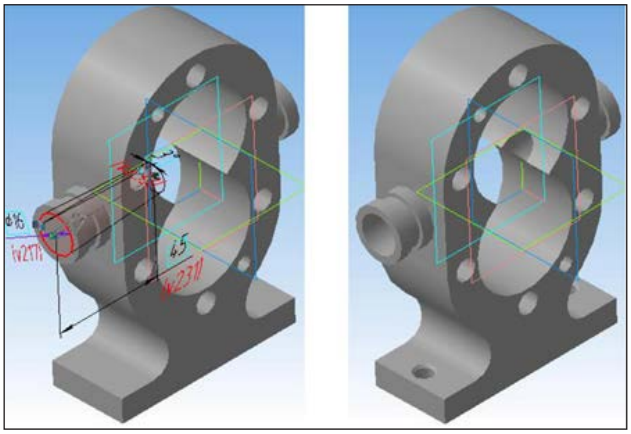
Основний недолік роботи в 2D-області в Компас-3D полягає в тому, що розробнику під час проєктування ескізу постійно потрібно дотримуватися стилю використаних ліній, інакше операції з формування тіла деталі неможливо буде виконати. Крім того, програма Компас-3D автоматично не відстежує взаємозв’язок між примітивами, для цього користувачеві доводиться самостійно стежити за цим, або використовувати операцію «відобразити ступені свободи», що вимагає додаткових витрат часу [1].

У процесі використання Компас-3D на заняттях з основ конструкторської графіки було виявлено, що інтерфейс програми добре зрозумілий студентам і не спричиняє труднощів під час роботи з ним. Наприклад,



а *б*

Рис. 1. Розроблення корпусу:
а – ескіз корпусу; б – додаткова площина



а *б*

Рис. 2. Корпус:
а – формування каналу; б – готова деталь корпусу

операції вирізання і видавлювання в панелі для проєктування розділені. Під час вибору одного із способів формування програма пропонує різні способи їх виконання: шляхом обертання, кінематики або згідно з перетинами. Також зручність Компас-3D полягає в легкості внесення змін до вже спроєктованого об'єкта. Поряд із цими перевагами зазначимо й певні недоліки у функціональних можливостях програми.

Розглянемо технології формування в Компас-3D складальних конструкцій – таких, що складаються з декількох деталей (компонентів збірки). Для їх виконання необхідно скористатися типом документа «збірка». Користувач визначає склад збірки, включаючи в неї нові елементи або видаляючи вже наявні. Компоненти збірки зазвичай записані в окремих файлах, а сама збірка містить тільки посилання на елементи. Такий метод проєктування збірки називається «Знизу-вгору».

Виконання збірки ґрунтується на визначенні взаємного положення деталей, за допомогою параметричних зв'язків між їхніми гранями, ребрами, вершинами. Параметричними зв'язками називають сполучення.

Для виконання збірки в системі Компас-3D переважно використовується панель редагування збірки (рис. 3) і сполучення (рис. 4).

Рис. 3. Панель редагування збірки

Рис. 4. Панель сполучень

Розглянемо методику побудову збірки на прикладі шестеренчастого насоса. У цьому випадку моделювання слід починати з додавання центральної деталі механічної конструкції – корпусу, відповідно до положення якого буде спроєктована вся збірка. Для початку проєктування до розробленого раніше файлу можна додати корпус, який розташовано відповідно до центру перетину площин, з фіксацією положення елемента.

Наступним компонентом для збірки є задня кришка насоса. Для правильного її розташування щодо корпусу необхідно співвіднести отвори під кріпильні вироби корпусу з отворами кришки. Для цього слід використовувати вид сполучення «співвісність», яке допомагає співвіднести осі й циліндричні межі деталі. Для розташування кришки щодо корпусу доцільно скористатися одним із видів сполучення, а саме – операцією «збіг».

Використовуючи команду «збіг» між внутрішньою стороною задньої кришки насоса і фронтальною стороною корпусу (рис. 5), можна отримати певне розташування елементів збірки (див. рис. 6). Далі в корпусі слід розташувати основний механізм конструкції. Для цього з файлу можна вставити вже розроблене раніше зубчасте колесо.

Для правильного розташування шестерні й наступного включення її в конструкцію необхідно розташувати отвір шестерні на одному рівні з отвором кришки для проходження валу.

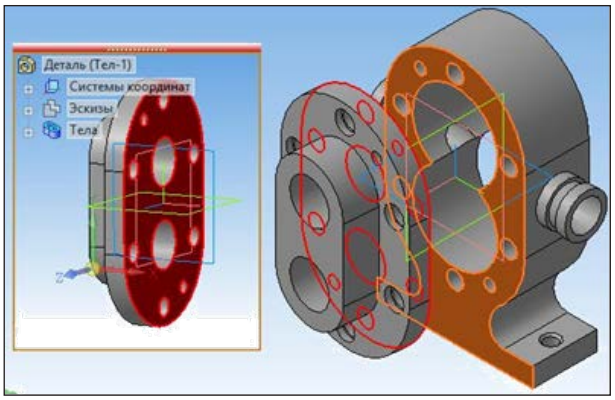


Рис. 5. Застосування операції «збіг»

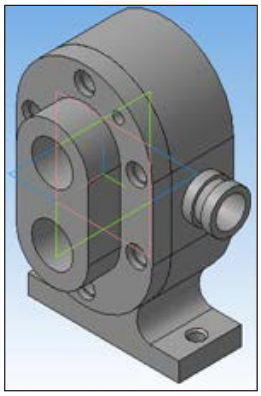
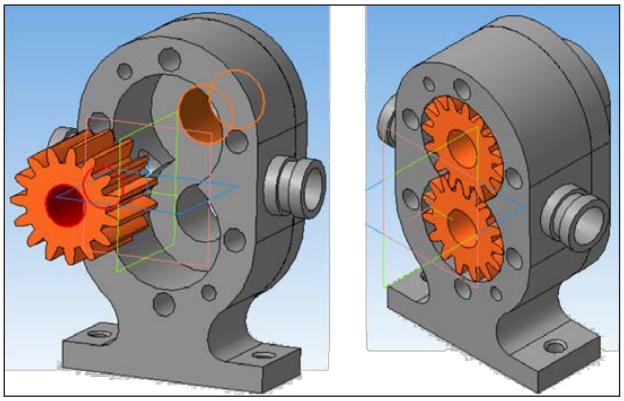


Рис. 6. Розташування елементів збірки

Для цього необхідно скористатися опцією «співвісності», результатом чого є креслення, наведене на рис. 7, а.

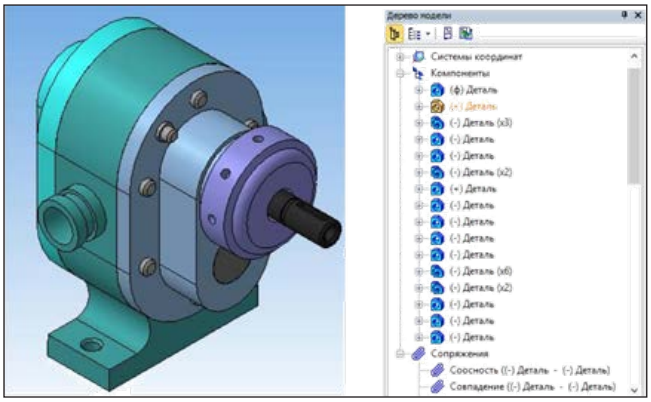
Надалі операція «співвісність» використовується переважно для посадки деталей на вал, встановлення кріпильних виробів і центрування різних компонентів.

Для правильного розташування механізму всередині корпусу насоса використовується вид сполучення «збіг», а для розміщення веденої шестерні – «співвісність» і «збіг». Результат цих дій представлено на рис. 7, б.



а *б*

Рис. 7. Збірка шестеренчастого насоса: а – застосування операції «співвісність»; б – результат проєктування розташування ведучої і введеної шестерні



а *б*

Рис. 8. Складальна конструкція ШН: а – збірка ШН; б – дерево моделі збірки ШН

Під час застосовування функції «збігу» і «співвісності» до інших компонентів збірки формування складальної конструкції шестеренчастого насоса може бути завершене (рис. 8).

Для більш зручного використання отриманої 3D-моделі як засобу наочності (наприклад, для вивчення студентами будови, конструкції, розроблення інструкцій зі збірки, експлуатації або ремонту цього типу вузлів і механізмів транспортних засобів) складальний вузол зручніше розглядати в розібраному стані і з рознесеними компонентами. Задля цього може бути застосована опція «рознести компоненти» (рис. 9).

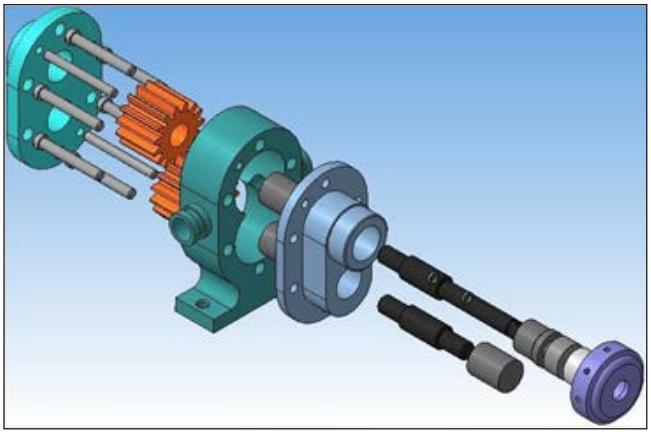


Рис. 9. Шестеренчастий насос у рознесеному вигляді

Із цією метою в параметрах операції «рознести компоненти» треба вибрати «елемент збірки» і визначити, на яку відстань обрана деталь повинна бути рознесена від обраного об’єкта. Виконавши ці дії для кожної одиниці складальної конструкції, отримаємо шестеренчастий насос у розібраному вигляді (рис. 9).

Під час проведення аналізу на етапах розроблення 3D-моделей у середовищі Компас-3D було виявлено, що майже всі процедури формування деталей відбуваються на належному рівні. Але всі параметричні зв’язки визначаються користувачем самостійно. Це спричинено тим, що програма зберігає створені зв’язки в списку сполучень деталей, що досить незручно, оскільки в цьому випадку не простежуються зв’язки між конкретними елементами. У процесі моделювання користувачеві необхідно також бачити додані компоненти не тільки в зображенні конструкції, але й в дереві моделей. Натомість у Компас-3D усі компоненти мають ім’я «Деталь», що ускладнює пошук потрібного елемента. Окрім того, незручності в системі Компас-3D виникають на етапі формування конструкції в рознесеному вигляді, оскільки користувачеві необхідно самостійно розподіляти компоненти або підзбірки, що є досить трудомістким і нешвидким процесом.

Висновки. Отже, Компас-3D – програмне забезпечення, розроблене компанією «Аскон», призначене для розроблення тривимірних параметричних моделей деталей і дає можливість виконувати їхні робочі креслення, що містять усі необхідні види, розрізи й перерізи. Компас-3D уможливлює розроблення моделей як типових, так і нестандартних конструкторських елементів і виробів. Створені за допомогою цієї САПР наочні навчальні посібники (динамічні 3D-моделі) дають можливість ознайомити студентів із явищами, які важко або неможливо відтворити в навчальних умовах, показати процеси, недоступні безпосередньому спостереженню, у статиці, динаміці, у різноманітних проєкціях і навіть у розібраному й роз’єднаному станах.

Запропонована нами методика враховує особливості, переваги та недоліки CAD-системи Компас-3D і дає змогу ефективно залучати її до навчального процесу педагогічних ЗВО як під час розроблення 3D-моделей, так і під час формування складальних конструкцій студентами на заняттях із «Конструкторської графіки».

Перспективним є дослідження інших CAD- і CAM-систем, таких як AutoCAD, PTC Creo, SolidWorks, CATIA, на предмет можливості ефективного їх залучення до навчального процесу під час підготовки інженерів-педагогів транспортного профілю.

Використана література:

1. Бочков А. Л., Большаков В. П., Лячек Ю. Т. Твердотельное моделирование деталей в CAD-системах: AutoCAD, КОМПАС-3D, SolidWorks, Inventor, Creo : учебный курс. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2015. 480 с.
2. Геометричне моделювання та інформаційні технології : науковий журнал / за ред. С. Устенка. № 1, березень 2016. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. 128 с.
3. Кузьменко П. І. Використання системи автоматизованого проектування на уроках трудового навчання. *Імідж сучасного педагога* : електронне наукове фахове видання. Вип. 10. Полтава : ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2016. С. 27–29.
4. Коваленко Б. Д. Інженерна та комп'ютерна графіка : навч. посіб. для студ. вузів. Київ : Каравелла, 2008. 511 с.
5. Довідка програмного комплексу Компас-3DV15. URL: https://support.ascon.ru/library/articles (дата звернення: 10.11.2019).

References:

1. Bochkov A. L., Bolshakov V. P., Liachek Yu. T. Tverdotelnoe modelyrovanye detalei v SAD-systemakh: AutoCAD, KOMPAS-3D, SolidWorks, Inventor, Creo [Solid parts' modeling into CAD systems: AutoCAD, KOMPAS-3D, SolidWorks, Inventor, Creo] : uchebni kurs. SPb : Yzd-vo «Pyter», 2015. 480 s.
2. Heometrychne modeliuvannia ta informatsiini tekhnolohii: naukovyi zhurnal [Geometric modeling and information technology] / za red. S. Ustenka. № 1, berezen 2016. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2016. 128 s.
3. Kuzmenko P. I. Vykorystannia systemy avtomatyzovanoho proektuvannia na urokakh trudovoho navchannia [Using computer-aided design in labor training lessons]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* : elektronne naukove fakhove vydannia. Vyp. 10. Poltava : POIPPO im. M. V. Ostrohradskoho, 2016. S. 27–29.
4. Kovalenko B. D. Inzhenerna ta kompiuterna hrafika [Engineering and computer graphics] : textbook. Kyiv : Karavella, 2008. 511 s.
5. Dovidka prohramnoho kompleksu Kompas-3DV15 [Compass-3DV15 software help]. URL: https://support.ascon.ru/library/articles (last appeal 10.11.2019).

Tsys O. O., Filatov S. V. Methodic of use the CAD systems in the process of vocational preparation engineers-and-pedagogues in transport area of expertise

Nowadays, most project-oriented organizations are actively using the CAD systems that are required for various design and construction tasks. In this regard, a large number of different software are offered today that intended for reducing the time for new product development, decreasing cost and improving product quality. Examples of such programs are: AutoCAD, PTC Creo, SolidWorks, Compass-3D, CATIA and others.

Particular attention should be paid to studying the capabilities of CAD-systems in the preparation of future transport area of expertise, masters of vocational training, general sciences and special subjects' teachers. These CAD-systems allow not only faster and more qualitative execution of drawings (which is more relevant for production), but also to create dynamic 3-D models, which, acting as clarity, contribute to a better understanding of details' geometry, development of students' spatial and technical thinking. In addition, computer-based 3-D models created with CAD systems, thanks to widespread of ICT occupy a leading position among visual aids today.

In article the features of the CAD-system Compass-3D and the possibilities of its use in the educational process are revealed; the methodic of using the Compass-3D CAD system for creating dynamic 3-D models during the study of the Design Graphics by the students of the specialty Professional Education (Transport) is offered. The basic stages of parametric models development using Compass-3D are described and its disadvantages and advantages during creation of parametric models are highlighted. The technology of formation of assembly structures into Compass-3D and the stages of student involvement in design activities are shown.

Key words: *CAD-systems, Compass-3D, dynamic 3D-models, information and communication technologies, educational process of pedagogical HEI, professional preparation of vocational training pedagogues, design graphics, assembly drawing, visualization.*

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.60

Цьома Н. С.

ОСОБЛИВОСТІ ТРАДИЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуто особливості традиційних дидактичних принципів під час викладання інформатичних дисциплін. Продемонстровано, що використання різних засобів під час викладання інформатичних дисциплін не лише не суперечить загальноприйнятим принципам дидактики, але й сприяє більш повній реалізації принципів відповідності дидактичного процесу і дидактичної системи закономірностям учіння, науковості, єдності освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання, свідомості, міцності засвоєння, доступності і посильності, активності, врахування індивідуальних особливостей, розвиваючого навчання, стимулювання і мотивації позитивного ставлення до навчання, творчого навчання. Більш детально охарактеризовано загальнодидактичні принципи, які належать до класичних, і вимоги щодо їх впровадження у освітній процес під час викладання інформатичних дисциплін. Дотримання цих принципів необхідне для підвищення ефективності навчання під час вивчення інформатичних дисциплін.

Зазначено, що деякі принципи під час вивчення інформатичних дисциплін доцільно впроваджувати із використанням засобів ІКТ. Зазначено, що комплексне застосування ІКТ дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу, доступність навчання, шляхом активізації пізнавальної діяльності учнів, застосуванням різних форм представлення інформації, стимулювання і мотивація позитивних відносин учнів до вивчення інформатичних дисциплін. Визначено, що вивчення інформатичних дисциплін із використанням ІКТ сприяє розвитку інтелектуальних, комунікативних і творчих здібностей учнів і виконує активізуючу, симулятивно-моделюючу і емотивну (експресивну) функції. Проте акцентовано і на необхідності дотримання естетичних і ергономічних вимог під час використання ІКТ на уроках і наведено фактори, що впливають на ефективність викладання.

Ключові слова: *навчання, освітній процес, дидактичні принципи, інформатизація навчання, інформатичні дисципліни.*

Серед освітніх завдань, що стосуються інформатизації освіти, вирішення педагогічних (зокрема, дидактичних і методичних) проблем є найбільш важливим.

Аналіз можливостей і досвіду [8; 13; 21] показує, що оснащення освітнього процесу сучасними засобами навчання – мультимедійними класами, персональними комп’ютерами, електронними засобами навчального призначення (далі – ЕЗНП), інтернет-ресурсами – не є передумовою підвищення ефективності навчання, якщо зміст і використання цих засобів не відповідають основним дидактичним принципам під час вивчення інформатичних дисциплін.

Було визначено найбільш важливі, на нашу думку, педагогічні (дидактичні) принципи, дотримання яких необхідно для підвищення ефективності навчання під час вивчення інформатичних дисциплін.

Теоретичне обґрунтування проблеми полягало в аналізі функціонування традиційних дидактичних принципів під час вивчення інформатичних дисциплін.

У науковій літературі, що висвітлює вивчення інформатичних дисциплін, можна натрапити на різні трактування дидактичних принципів вивчення інформатичних дисциплін. Деякі дослідники [2; 20] цієї проблеми створюють особливу систему принципів, що відображають специфіку вивчення інформатичних дисциплін, або розробки приватних принципів використання в навчальному процесі. Як показує проведений аналіз, пропоновані принципи, по суті, не є абсолютно новими, а лише певною мірою доповнюють, конкретизують або розвивають принципи традиційної дидактики. З цього можна зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку педагогіки мова повинна йти не про заміну традиційних дидактичних принципів на нові, а про перегляд і наповнення новим змістом загальнодидактичних принципів [1].

Метою статті є вивчення особливостей традиційних дидактичних принципів під час викладання інформатичних дисциплін.

Розглянемо систему дидактичних принципів, що дають змогу реалізувати освітній процес під час вивчення інформатичних дисциплін. Як першооснови для цього будуть прийняті загальнодидактичні принципи [5; 10; 11; 16–18]: науковості, єдності освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання, свідомості, міцності засвоєння, доступності і посильності, активності, врахування індивідуальних особливостей, розвиваючого навчання, стимулювання і мотивації позитивного ставлення до навчання, творчого навчання.

Принцип відповідності дидактичного процесу та дидактичної системи закономірностям навчання є провідним відповідно до всіх інших принципів. Він вказує на необхідність організації навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до її об’єктивних закономірностей між викладанням, навчанням і змістом освіти. Недотримання викладачем цього принципу позбавляє його головного орієнтиру у власній конструктивній діяльності, який полягає в тому, щоб вивчення інформатичних дисциплін забезпечувало протікання дидактичного процесу відповідно до закономірностей навчання і давало змогу таким чином досягати гарантованих цілей навчання.

Найважливішим традиційним дидактичним принципом є принцип науковості навчання, що спирається на закономірний зв’язок між змістом науки і навчальним предметом.

Перш за все, принцип науковості проявляється в достовірності навчальної інформації, коректності представлення навчального матеріалу з використанням технологій мультимедіа та гіпермедіа тощо.

Принцип науковості також проявляється в оптимізації процесу відбору навчального матеріалу, в поліпшенні способів презентації навчальної інформації з урахуванням закономірностей інтелектуальної діяльності людини, в підвищенні ефективності управління процесом засвоєння знань шляхом використання можливостей комп'ютера [6].

Принцип єдності освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання, варіанти якого ми бачимо в таких формулюваннях, як «принцип виховання і всебічного розвитку» [19], «принцип виховного навчання» (В. Сластьонін), відображає реально існуючі закономірні зв'язки між усіма зазначеними в його назві функціями навчання. Згідно з цим принципом необхідно, щоб навчання як дидактичний процес виконував не тільки освітню, але й виховну, а також розвиваючу функції.

Ми бачимо розвиваючий і виховуючий характер навчання під час вивчення інформатичних дисциплін із використанням засобів ІКТ у створенні передумов для формування таких соціально значущих якостей особистості, як активність, самостійність, креативність, здатність до адаптації в умовах інформаційного суспільства. Комунікативна спрямованість навчання, спілкування, яке здійснюється через глобальну мережу Інтернет, сприяє розвитку комунікативних здібностей особистості, критичного мислення, а отже, полегшує її подальшу соціалізацію.

Принцип свідомості передбачає усвідомлення необхідності знань і виражається в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організовують свою роботу, проявляють інтерес до знань [11]. В умовах вивчення інформатичних дисциплін реалізація принципу свідомості забезпечується можливістю осмисленого вибору учнем власної стратегії досягнення навчальної мети і наданням учням широкого спектра засобів навчання. Комп'ютер надає нову інформацію за запитом учня в той момент, коли він усвідомлює її необхідність [6], що сприяє підвищенню усвідомленості дій учнів і поліпшенню якості засвоєння матеріалу.

Із принципом свідомості пов'язаний принцип міцності засвоєння: добре запам'ятовується те, що зрозуміле й осмислене учнем. Міцність засвоєння матеріалу досягається завдяки його доступності, вмілому викладу, практиці в застосуванні. На думку деяких учених [6], міцність засвоєння знань, умінь і навичок в умовах освітнього процесу з використанням засобів ІКТ є практично гарантованим результатом завдяки наявності постійного зворотного зв'язку, збільшення часу на індивідуальне тренування, розширенню можливостей самостійної роботи з ліквідації прогалин у знаннях.

Принцип доступності та посильності передбачає орієнтацію процесу вивчення інформатичних дисциплін на вікові особливості користувачів, на їхній рівень володіння досліджуваним предметом і навички роботи з комп'ютером. Цей принцип вимагає, щоб навчання будувалося на рівні реальних навчальних можливостей і щоб учні не відчували інтелектуальних, фізичних, моральних перевантажень, які негативно позначаються на їхньому фізичному і психічному здоров'ї. Матеріал, що пропонується в освітньому процесі, повинен відповідати віковим і інтелектуальним можливостям учнів, що забезпечується змістом самого матеріалу і методикою роботи з ним. Рівень доступності може істотно підвищуватися завдяки широким можливостям навчальних програм із надання допоміжної довідкової інформації та індивідуальної інформаційної підтримки [6]. Ми вважаємо, що використання засобів ІКТ дає змогу підвищити доступність навчання завдяки вмілому застосуванню різних форм представлення інформації, варіативності змісту, що забезпечує різний рівень складності навчального матеріалу для різних категорій учнів з урахуванням їхньої підготовки, інтелектуальних і психологічних особливостей, мотивації та інтересу до вивчення предмета.

Реалізація дидактичного принципу активності, який передбачає орієнтованість навчання на активність учня, починається із проєктування засобів ІКТ, які повинні бути спрямовані не тільки на накопичення знань, розвиток умінь і навичок, але й на формування механізму самоорганізації та самореалізації майбутнього фахівця, розвиток його пізнавальних здібностей.

Ми вважаємо, що принцип активності закладений безпосередньо в процес навчання з використанням комп'ютера, оскільки, по-перше, ініціатором роботи за комп'ютером є той, кого навчають, і, по-друге, основою більшості навчальних програм є принцип інтерактивності, тобто активної взаємодії з програмним засобом. Однак, розглядаючи реалізацію принципу активності, необхідно звертати увагу на те, якого роду активність характерна для навчання з використанням конкретного програмного продукту, наскільки та навчальна діяльність, якою зайнятий учень, веде до досягнення кінцевої мети навчання.

Принцип врахування індивідуальних особливостей (принцип індивідуалізації), тобто здійснення індивідуального підходу до учнів, слід віднести до найбільш важливих під час вивчення інформатичних дисциплін [4; 15]. Цей дидактичний принцип найбільш повно реалізується під час навчання з використанням засобів ІКТ, оскільки:

– є можливість здійснювати управління навчальною діяльністю, застосовуючи різні за складністю версії навчальних програм на базі тестування вхідного рівня знань учнів;

– надається можливість вибору індивідуального темпу роботи шляхом варіювання швидкості подання інформації на екрані дисплея і темпу діалогової взаємодії учня з комп'ютером;

– надається індивідуальний набір засобів підтримки навчання у вигляді довідникових матеріалів, підказок і ключів [6].

Принцип наочності є одним із найбільш важливих дидактичних принципів. Багаторічний досвід навчання і спеціальні психолого-педагогічні дослідження показали, що ефективність навчання залежить від ступеня залучення до сприйняття всіх органів чуттів людини. Чим різноманітніші чуттєві сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється.

Використання технології мультимедіа, що дає змогу об'єднати в програмному засобі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію, розширює дидактичні функції наочності: крім традиційної функції подання навчального матеріалу, наочність виконує активізуючу, симулятивно-моделюючу і емотивну (експресивну) функції [6].

Однак у зв'язку з цим нам здається особливо важливим попередження дослідників [3; 7; 14] про необхідність дотримання естетичних і ергономічних вимог, що пред'являються до наочного подання інформації на екрані. Серед факторів, що впливають на ефективність педагогічного впливу є такі: яскравість, чіткість і контрастність зображення на екрані, поєднання різних видів наочності, обсяг текстової інформації, розмір шрифтів, співвідношення колірної гами фону, тексту, малюнка тощо.

Актуальність принципу розвиваючого навчання зумовлена тим фактом, що на сучасному етапі розвитку суспільства, коли наукові знання стрімко оновлюються, трансляція знань з акцентом на пам'ять багато в чому втрачає свій сенс. Знання сьогодення можуть швидко застаріти і виявитися малоефективними, що зумовлює необхідність розвитку інтелекту учнів зі спрямованістю на сприйняття нових знань, в чому і полягає принцип розвиваючого навчання. Для цього принципу, розробленого Л. Занковим [9], характерне навчання на високому рівні складності, провідна роль теоретичних знань, швидке вивчення програмного матеріалу, усвідомлення учнями самого процесу навчання, оптимальний розвиток усіх учнів як слабких, так і сильних. Реалізація цього дидактичного принципу забезпечує оптимальний розвиток різних видів розумової діяльності (наочно-дієвого, практичного, наочно-образного, абстрактно-теоретичного), створення умов для проблемного навчання, здійснення індивідуалізації та диференціації навчання, формування як алгоритмічних, так і евристичних прийомів розумової діяльності [12].

Принцип стимулювання і мотивації позитивного ставлення учнів до навчання відображає закономірний зв'язок між успішністю їхньої навчально-пізнавальної діяльності та викликом інтересу до неї і вказує на необхідність безперервного спонукання до оволодіння змістом навчання. Дотримання цього принципу є однією з найважливіших умов ефективного вивчення інформатичних дисциплін. Згідно з цим принципом необхідно розглядати навчання як процес прояву активності суб'єкта, який відповідає мотиву.

Уміння створювати нове, знаходити нестандартне стало сьогодні невіддільною складовою частиною реального життєвого успіху людини. Використання засобів ІКТ в освіті значною мірою сприяє розвитку творчих здібностей особистості, що набуває в наші дні професійного значення.

Висновки. Принципи дидактики тісно пов'язані один з одним і утворюють певну комплексну систему з взаємодоповнюючих і взаємовигідних положень. Система дидактичних принципів не є повною і завершеною, список її положень розвивається і доповнюється в міру розвитку методів, способів і систем навчання. Дидактичні принципи, що розглянуто вище, належать до класичних, усталених у свідомості педагогів і дослідників. Аналіз реалізації цих принципів під час вивчення інформатичних дисциплін навчального процесу показав, що використання засобів ІКТ у навчанні не тільки не суперечить загальноприйнятим принципам дидактики, але і сприяє більш повній реалізації за умови органічної інтеграції застосовуваних засобів у сформований освітній процес.

Використана література:

1. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Орел : Изд. ОГУ, 2010. 94 с.
2. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. Москва : Педагогика, 1987. 264 с.
3. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) : монография. Астрахань: Изд-во «ЦНТЭП», 1999. 364 с.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
5. Зверева М. В. О дидактических принципах. *Практика образования*. 2005. № 3.
6. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2001. 192 с.
7. Кречетников К. Г. Проектирование средств информационных технологий обучения. *Образовательные технологии и общество*. 2002. Т. 5. № 1. С. 222–243.
8. Образцов П. И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы. *Педагогика*. 2003. № 5. С. 27–33.
9. Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. Москва, 1975.
10. Околелов О. П., Дьячкин О. Д. Китаева Г. В. Дидактика открытого образования. Липецк : Изд. ЛГТУ, 2009. 136 с.
11. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. уч. заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Российское педагогическое агентство, 2006. 608 с.
12. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д : Изд. центр «Март», 2006. 336 с.
13. Роберт И. В. Основные направления процесса информатизации образования в отечественной школе. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 19–27.

14. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. Москва : «Школа-пресс», 1994. 205 с.
15. Рязанцева Т. И. Теория и практика работы с гипертекстом : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным специальностям. Москва, 2004. 208 с.
16. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва, 1984. 96 с.
17. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 576 с.
18. Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 115 с.
19. Софронова Н. В. Теоретические и технологические основы обеспечения учебного процесса программно-методическими средствами (на примере общеобразовательной области «Информатика») : дисс. … д-ра пед. наук. Чебоксары, 1999. 332 с.
20. Федоров А. И., Логинов В. В. Методологические особенности применения электронных образовательных изданий в учебном процессе. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2008. № 4. С. 72–76.
21. Garrett N. Technology in the service of language learning: trends and issues. *Modern Language Journal*. 1991. № 75 (1).

References:

1. Vilenskij M. Ja., Obrazcov P. I., Uman A. I. Tehnologija professional'no-orientirovannogo obuchenija v vysshej shkole. Orel : Izd. OGU. 2010. 94 p. [in Russian].
2. Gershunskij B.S. Komp'juterizacija v sfere obrazovanija: problemy i perspektivy. Moskva : Pedagogika, 1987. 264 p. [in Russian].
3. Zajnutdinova L. H. Sozdanie i primenenie jelektronnyh uchebnikov (na primere obshhetehnicheskih disciplin) : monografija. Astrahan': Izd-vo «CNTJeP», 1999. 364 p. [in Russian].
4. Zaharova I. G. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: ucheb. pos. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2010. 192 p. [in Russian].
5. Zvereva M. V. O didakticheskih principah. Praktika obrazovanija. 2005. № 3 [in Russian].
6. Karamysheva T. V. Izuchenie inostrannyh jazykov s pomoshh'ju komp'jutera. V voprosah i otvetah. SPb. : Izdatel'stvo «Sojuz», 2001. 192 p. [in Russian].
7. Krechetnikov K. G. Proektirovanie sredstv informacionnyh tehnologij obuchenija. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo*. 2002. Vol. 5. № 1. P. 222–243. [in Russian].
8. Obrazcov P. I. Obespechenie uchebnogo processa v uslovijah informatizacii vysshej shkoly. *Pedagogika*. 2003. № 5. P. 27–33 [in Russian].
9. Obuchenie i razvitie / pod red. L. V. Zankova. Moskva, 1975 [in Russian].
10. Okolelov O. P., D'jachkin O. D., Kitaeva G. V. Didaktika otkrytogo obrazovanija. Lipeck : Izd. LGTU, 2009. 136 p. [in Russian].
11. Pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. ped. uch. zavedenij / pod red. P. I. Pidkasistogo. Moskva : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 2006. 608 p. [in Russian].
12. Pedagogicheskie tehnologii: ucheb. posobie dlja studentov ped. spec. / pod obshhej red. V. S. Kukushina. Rostov n/D : Izd. centr «Mart», 2006. 336 p. [in Russian].
13. Robert I. V. Osnovnye napravlenija processa informatizacii obrazovanija v otechestvennoj shkole. *Shkol'nye tehnologii*. 2006. № 6. P. 19–27. [in Russian].
14. Robert I. V. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy, perspektivy ispol'zovanija. Moskva : Shkola-press, 1994. 205 p. [in Russian].
15. Rjazanceva T. I. Teorija i praktika raboty s gipertekstom : ucheb. posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po gumanitarnym special'nostjam. Moskva, 2004. 208 p. [in Russian].
16. Skatkin M. N. Problemy sovremennoj didaktiki. Moskva, 1984. 96 p. [in Russian].
17. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. 576 p. [in Russian].
18. Smirnov S. A., Kotova I. B., Shijanov E. N. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii : uchebnik dlja studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 115 p. [in Russian].
19. Sofronova N. V. Teoreticheskie i tehnologicheskie osnovy obespechenija uchebnogo processa programmno-metodicheskimi sredstvami (na primere obshheobrazovatel'noj oblasti «Informatika») : dis. … d-ra ped. nauk. Cheboksary, 1999. 332 p. [in Russian].
20. Fedorov A. I., Loginov V. V. Metodologicheskie osobennosti primenenija jelektronnyh obrazovatel'nyh izdanij v uchebnom processe. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008. № 4. P. 72–76 [in Russian].
21. Garrett N. Technology in the service of language learning: trends and issues. *Modern Language Journal*. 1991. № 75 (1).

Tsoma N. S. Peculiarities of traditional didactic principles in the study of informatic disciplines

The features of traditional didactic principles in teaching computer science are considered in the article. It has been demonstrated that the use of various means in the teaching of information disciplines not only does not contradict the generally accepted principles of didactics, but also contributes to a more complete implementation of the principles of conformity of the didactic process and the didactic system to the laws of learning, science, the unity of educational, upbringing and developing learning functions, consciousness, the strength of assimilation, accessibility and feasibility, activity, taking into account individual characteristics, developing training, stimulation and motivation and a positive attitude towards education, creative learning. In more detail, the didactic principles that relate to the classical ones and the requirements for their implementation in the educational process when teaching informatics are described. Compliance with these principles is necessary to increase the effectiveness of training in the study of information disciplines.

It is noted that it is advisable to implement some principles in the study of information disciplines using ICT tools. It is noted that the integrated use of ICT allows to increase the effectiveness of the educational process, the availability of training, by enhancing the cognitive activity of students, using various forms of presentation of information, stimulating and motivating positive attitudes of students to the study of information disciplines. It has been determined that the study of computer science disciplines using ICT contributes to the development of students' intellectual, communicative and creative abilities and performs activating, simulatively-modeling and emotive (expressive) functions. However, the necessity of observing aesthetic and ergonomic requirements when using ICT in lessons is also emphasized, and factors affecting the effectiveness of teaching are given.

Key words: *training, educational process, didactic principles, informatization of education, informatics disciplines.*

УДК 378.016:908:[37.091.12.011.3-051:91] (043.5)
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.61

Чала О. В.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано останні дослідження та публікації щодо важливості використання краєзнавчих знань у цілях підвищення ефективності процесу навчання та виховання студентів у системі вищої професійної освіти. Представлено варіативні підходи до визначення критеріальної бази відповідних досліджень із проблем формування краєзнавчої компетентності. Виділено та конкретизовано критерії та показники сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки. Серед них автор виділяє такі критерії: мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, емоційно-вольовий. Виокремлено показники за кожним із цих критеріїв які визначаються з урахуванням структурних компонентів краєзнавчої компетентності майбутніх фахівців із географії, наукових підходів до діагностування сформованості географічної культури та краєзнавчої готовності, краєзнавчих умінь і навичок. Визначено та описано рівні сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх фахівців за тримірною шкалою та виділено такі рівні: низький, середній і високий. Низький рівень характеризується слабким інтересом до оволодіння краєзнавчими знаннями. Середній рівень – прояв інтересу і бажання майбутніх фахівців опановувати краєзнавчі знання. Високий рівень – наявність інтересу та бажання опановувати нові краєзнавчі знання, уміння і навички та застосовувати їх на практиці. Проаналізовано отримані діагностичні дані, що відображають рівень сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів. Зроблено відповідні висновки щодо сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів за вищезазначеними критеріями та їхніми показниками.

Ключові слова: *краєзнавча компетентність, мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, емоційно-вольовий критерії, показники, рівневі характеристики, самодетермінація, самоініціація, стимуляція.*

Глибокі соціальні зміни, які відбуваються сьогодні в суспільстві, вимагають нових підходів до розвитку освіти, а також до проблеми краєзнавчої компетентності вчителя географії. Географічна освіта сприяє підготовці майбутніх фахівців закладів вищої освіти до самостійної діяльності у різноманітній географічній реальності. Краєзнавча підготовка майбутніх учителів географії – це найважливіша умова подальшої професійної діяльності, яка спрямована на формування краєзнавчої компетентності, розвиток професійно значущих якостей. Спрямованість процесу навчання географії на формування краєзнавчої компетентності забезпечує його високу ефективність і результат, орієнтований на підготовку студентів до самореалізації та адаптації на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про важливість використання краєзнавчих знань із метою підвищення ефективності процесу навчання та виховання студентів у системі вищої професійної освіти (О. Бугрій, Л. Булава, Л. Вішнікіна, Т. Кравченко, М. Криловець, Г. Лисичарова, І. Матрусов, В. Носаченко, В. Обозний, Н. Побидайло, Г. Попович, І. Рожі, С. Совгіра, О. Тімець, О. Топузов).

Невирішеними залишаються питання діагностики сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки, які сьогодні ще не отримали належного теоретичного осмислення та висвітлення. Отже, це підштовхнуло нас до визначення окремих аспектів процесу діагностики сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки, а саме – її критеріїв і показників.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу та виділення критеріїв і показників сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки.

Ефективність процесу формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів визначається сукупністю критеріїв для оцінки сформованості та готовності до краєзнавчої діяльності.

Дослідження рівнів сформованості краєзнавчої компетентності повинно здійснюватися на основі відповідних критеріїв і показників, які визначаються з урахуванням структурних компонентів краєзнавчої компетентності майбутніх фахівців із географії, наукових підходів до діагностування сформованості географічної культури та краєзнавчої готовності, краєзнавчих умінь і навичок.

У науковій літературі з проблем формування краєзнавчої компетентності представлено варіативні підходи до визначення критеріальної бази відповідних досліджень (табл. 1).

Аналіз представлених наукових підходів дає змогу зробити висновки про те, що критерії сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів усі дослідники визначають з урахуванням структури досліджуваного виду компетентності.

З урахуванням теоретичних засад дослідження, сутності та структури краєзнавчої компетентності майбутніх географів, узагальнення наукових підходів до критеріальної бази відповідних досліджень ми визначили критерії сформованості краєзнавчої компетентності у майбутніх фахівців із географії: мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний та емоційно-вольовий.

1. *Мотиваційно-потребнісний критерій* полягає в розумінні студентами вагомості краєзнавчих знань, свідомому ставленні до оволодіння краєзнавчими знаннями та досвідом використання їх у своїй практичній

професійній діяльності. Показником вираження є орієнтація студентів щодо оволодіння краєзнавчими знаннями: фактами, явищами, закономірностями; на засвоєння способів добування знань, а також позитивне ставлення до діяльності, яка пов'язана з надбанням та актуалізацією таких знань у своїй професійній практиці.

2. *Когнітивний критерій* передбачає готовність і прагнення студентів щодо оволодіння та засвоєння сукупності краєзнавчих знань. Показниками цього критерію є наявність глибоких, міцних базових знань про рідний край, людей, історію, культуру, традиції та інше, умінь, навичок і здібність застосовувати їх у професійній діяльності, уміння класифікувати та систематизувати краєзнавчі знання, уміння виокремлювати проблему, аналізувати її та вирішувати;

3. *Діяльнісно-комунікативний критерій* характеризує оволодіння студентами системи умінь і навичок краєзнавчої діяльності. Показником такого критерію є усвідомленість, розгорнутість, послідовність умінь під час аналізу, синтезу, порівняння; а також аналітичних, проєктувальних, організаційних, комунікативних умінь;

4. *Емоційно-вольовий критерій* полягає в емоційно-вольовій регуляції поведінки студентів у процесі оволодіння та застосування краєзнавчих знань. У ролі показника такого критерію виступають, з одного боку, адекватність емоційного відгуку на зовнішні та внутрішні стимули, переміни емоційного стану, усвідомленість і контроль, з іншого боку, самодетермінація (свідоме планування своїх дій відповідно до особистих бажань і почуття обов'язку), самоініціація та гальмування своїх дій (установка до виконання та припинення своїх дій), самомобілізація та самостимуляція (стимуляція своєї діяльності щодо оволодіння краєзнавчими знаннями), самоконтроль (контроль своїх дій);

Таблиця 1

Наукові підходи до визначення критеріїв сформованості краєзнавчої компетентності

Автор	Критерій	Показники
І. Рожі [4, с. 119–125]	Мотиваційно-ціннісний	Прагнення задовольнити пізнавальні потреби, осмислення й передавання інформації краєзнавчого змісту, прагнення до набуття краєзнавчих знань, емоційна стійкість
	Когнітивно-знаннєвий	Повнота і дієвість краєзнавчих знань у процесі краєзнавчо-туристської роботи; володіння краєзнавчою термінологією, орієнтування в традиційних і нових методах краєзнавчих досліджень; комунікабельність ініціативність, самостійність, відповідальність
	Діяльнісно-практичний	Здатність відбирати, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати теоретичні краєзнавчі відомості; уміння самостійно набувати знання про способи і методи самостійної краєзнавчо-туристської роботи, виконувати розумові операції, уміння робити висновки
В. Носаченко [2, с. 82]	Мотиваційний	Здатність і готовність отримувати й застосовувати сукупність картографічних знань, умінь і навичок у навчально-професійній діяльності
	Когнітивний	Відображає повноту і дієвість знань у процесі виконання різних видів професійної діяльності, рівень володіння картографічними знаннями
	Діяльнісний	Об'єктивне оцінювання рівня володіння картографічними знаннями, уміннями й навичками
Л. Вішнікіна [1, с. 121]	Змістовий	Емпіричні та теоретичні географічні знання, які повинні бути сформовані
	Операційний	Вміння та навички, які формуються у процесі навчання географії, а також досвід застосування географічних знань, умінь і навичок, спрямованих на вирішення теоретичних і прикладних життєво важливих завдань і проблем на творчому рівні
	Емоційно-ціннісний	Визначається емоційно-ціннісними установками, відносинами, ціннісно-визначальними поглядами та переконаннями щодо навколишнього середовища та людської діяльності в ній
	Світоглядний	Полягає в науковому географічному баченні навколишнього середовища на основі географічної картини світу, вміння просторово та комплексно мислити
О. Тімець [5, с. 126]	Особистісний	Наявність ціннісних орієнтацій, пов'язаних із взаємодією індивідуального і суспільного, які формуються в умовах реального життя під впливом економічних, моральних, духовних факторів дійсності. Ці елементи є складниками ціннісно-змістової компетенції фахової компетентності майбутнього вчителя географії; наявність ціннісних орієнтацій, пов'язаних із взаємодією індивідуального і суспільного
	Когнітивний	Передбачає сформованість у майбутнього вчителя географії функціональних фахових знань і знань студентами особливостей географічних карт
	Операційний	Наявність у майбутнього вчителя географії вмінь самостійної роботи та вмінь практичного застосування функціональних фахових знань

Визначення рівнів сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх фахівців ми провели на основі тримірної шкали (трьохрівневе шкалювання А. В. Усова) та виділяємо такі рівні: низький, середній і високий.

Низький рівень характеризується слабким інтересом до оволодіння краєзнавчими знаннями, не проявляється бажання самостійно набувати та засвоювати краєзнавчі знання і застосувати їх на практиці. Обсяг

краєзнавчих знань епізодичний, поверхневий, мінімальний, відсутня глибина і міцність, динамічність цих знань. Знання засвоєні на рівні отримання інформації, без її подальшої внутрішньої переробки. Студенти не володіють найпростішими способами пізнавальної діяльності: аналізом, синтезом, порівнянням отриманих знань, відчувають труднощі в аналізі результатів виконаної краєзнавчої діяльності, слабо виражені проєктувальні та організаційні вміння застосовувати свої знання на практиці. Не розуміють ціннісну значимість засвоєних краєзнавчих знань для свого особистісного професійного розвитку.

Середній рівень – прояв інтересу і бажання майбутніх фахівців опановувати краєзнавчі знання – факти, явища, закономірності; бажання засвоїти оптимальні способи добування інформації і застосовувати її в професійній діяльності. Обсяг краєзнавчих знань досить високий, спостерігається системність, осмисленість, міцність знань, фіксується здатність до аналізу, пояснення, оцінки, виділення головного і другорядного. Знання засвоєні студентами і перетворені в особистісно-значущі дії, на основі яких формуються уміння і навички. Застосування проєктувальних і організаційних умінь у нових ситуаціях. Спостерігається здатність до самоаналізу, адекватної самооцінки і самоконтролю за ходом виконуваної діяльності, прийняття правильних рішень. Студенти можуть встановлювати і підтримувати доброзичливі взаємовідносини у процесі комунікативної взаємодії.

Високий рівень – наявність інтересу та бажання опановувати нові краєзнавчі знання, уміння і навички та застосовувати їх на практиці та в подальшій професійній діяльності. Простежується можливість актуалізації отриманих знань у професійній діяльності; сформована здатність до аналізу, синтезу, порівняння, а також аналітичних, проєктувальних, організаційних у сфері добування та застосування краєзнавчих знань у практичній пізнавальній діяльності; застосування комплексу умінь має оперативний, гнучкий, самостійний, творчий характер, студенти проявляють готовність і здатність до вирішення завдань із краєзнавства підвищеного рівня складності; діяльність набуває пошукового і науково-дослідного характеру, проявляється прагнення до творчої самореалізації в науково-дослідній і пізнавальній діяльності. Оцінка результатів своєї діяльності достовірна і обґрунтована.

Зважаючи на зазначене вище, ми подаємо загальну таблицю (табл. 2), що відбиває рівень сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів за мотиваційно-потребнісним, когнітивним, діяльнісно-комунікативним та емоційно-вольовим критеріями.

Таблиця 2

Розподіл майбутніх географів за рівнями сформованості краєзнавчої компетентності за певними критеріями

Критерії та показники	%						Разом %		
	КГ			ЕГ					
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Мотиваційно-потребнісний критерій – орієнтація студентів щодо оволодіння краєзнавчими знаннями (фактами, явищами, закономірностями); – наявність мотивів і позитивне ставлення до краєзнавчих знань і до діяльності; – емоційна стійкість і прагнення до набуття краєзнавчих знань; – наявність професійної спрямованості до краєзнавчої діяльності	99,5	226,4	664,1	99,6	225,5	664,7	99,5	226,1	664,4
Когнітивний критерій – базові знання про суть, зміст, методи та способи краєзнавчої діяльності; – знання щодо способу дій, які виконуються в процесі вирішення завдань із краєзнавства; – - знання та вміння класифікувати та систематизувати краєзнавчі знання, уміння виокремлювати проблему, аналізувати її та вирішувати	88,9	226,8	664,3	99,4	226,5	664,1	99,2	226,6	664,2
Діяльнісно-комунікативний критерій – аналітичні уміння (аналізувати результати пізнавальної краєзнавчої діяльності); – проєктувальні уміння (цілепокладання і виконання завдань самоосвіти, пошуку шляхів і способів їх вирішення); – організаційні уміння (організовувати активну самостійну діяльність); – - комунікативні уміння (взаємодіяти з педагогами та з колективом у процесі пізнавальної, дослідницької діяльності)	88,7	332,1	559,2	88,1	229,1	662,8	88,4	330,5	661,1

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Емоційно-вольовий – адекватність емоційного відгуку на зовнішні та внутрішні стимули (переміни емоційного стану, усвідомленість і контроль); – самодетермінація (свідоме навмисне планування своїх дій відповідно до особистих бажань і почуттів обов'язку); – самоініціація та гальмування своїх дій (установка до виконання та припинення своїх дій); – самомобілізація та самостимуляція (стимуляція своєї діяльності щодо оволодіння краєзнавчими знаннями); – - самоконтроль (контроль своїх дій)	99,3	226,4	664,3	99,7	225,0	665,3	99,5	225,7	664,8
Разом	9,1	27,9	63,0	9,2	26,5	64,2	9,1	27,2	63,7

Загальні підсумки аналізу отриманих діагностичних даних, що відображають рівень сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів, дають змогу зробити такі висновки:

1. Аналіз стану сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів став можливим на основі розроблення критеріальної бази дослідження, яку склали чотири критерії (мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний та емоційно-вольовий), показники та рівні їхньої сформованості (високий, середній, низький).

2. Результати аналізу ефективності формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів за мотиваційно-потребнісним критерієм свідчать, що більша частина респондентів має низький рівень орієнтації щодо оволодіння краєзнавчими знаннями: фактами, явищами, закономірностями (58,8 % КГ та 58,4 % ЕГ); наявності мотивів і позитивне ставлення до краєзнавчих знань і до діяльності (60,1 % КГ та 61,1 % ЕГ); емоційна стійкість і прагнення до набуття краєзнавчих знань (68,4 % КГ та 69,8 % ЕГ). Наявність професійної спрямованості до краєзнавчої діяльності в більшості респондентів також має низький рівень сформованості – 69,0 % КГ та 69,8 % ЕГ.

3. Відповідно до аналізу рівня сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів за когнітивним критерієм і його показниками, ми отримали такі дані: більша частина респондентів має низький рівень базових знань про суть, зміст, методи та способи краєзнавчої діяльності – 60,1 % студентів КГ та 59,5 % ЕГ; 63,3 % респондентів КГ та 62,7 % ЕГ не володіють знаннями щодо способу дій, які виконуються в процесі вирішення завдань із краєзнавства; не знають, як класифікувати та систематизувати краєзнавчі знання, уміння виокремлювати проблему, аналізувати її та вирішувати 69,4 % представників КГ та 70,1 % ЕГ, що може свідчити про низький рівень сформованості базових знань за когнітивним критерієм.

4. Діагностика рівня сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів за діяльнісно-комунікативним критерієм дає нам підстави стверджувати, що більша частина респондентів має низький рівень аналітичних умінь (аналізувати результати пізнавальної краєзнавчої діяльності) – 61,2 % КГ та 60,5 % ЕГ; проєктувальних умінь (цілепокладання та виконання завдань самоосвіти, пошуку шляхів і способів їх вирішення) – 68,6 % КГ та 67,0 % ЕГ; організаційних умінь (організовувати самостійну активну діяльність) – 51,5 % КГ і 60,7 % ЕГ; комунікативних умінь (взаємодіяти з педагогами та з колективом у процесі пізнавальної, дослідницької, діяльності) – 55,3 % КГ та 63,3 % ЕГ.

5. За негативним показником рівня краєзнавчої компетентності майбутніх географів за емоційно-вольовим критерієм ми спостерігаємо низький рівень адекватності емоційного відгуку на зовнішні та внутрішні стимули (переміни емоційного стану, усвідомленість та контроль) – 58,6 % КГ та 58,2 % ЕГ; свідомого планування своїх дій відповідно до особистих бажань і почуття обов'язку (самодетермінація) – 60,0 % КГ та 61,4 % ЕГ; самоініціації та гальмування своїх дій (установка до виконання та припинення своїх дій) – 70,0 % КГ та 71,6 % ЕГ; самомобілізації та самостимуляції (стимуляція своєї діяльності щодо оволодіння краєзнавчими знаннями) – 68,8 % КГ та 69,8 % ЕГ; самоконтролю (контроль своїх дій) – 64,3 % КГ та 65,3 % ЕГ.

Висновки. Зазначені вище результати свідчать про те, що більшість респондентів має низький рівень сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів за мотиваційно-потребнісним, когнітивним, діяльнісно-комунікативним та емоційно-вольовим критеріями.

Отже, низький рівень сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів за вищезазначеними критеріями вимагає розроблення й упровадження педагогічних умов формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки.

Використана література:

1. Вишнікіна Л. П. Географическое образование: предметная географическая компетентность. *Sciences problems of geography*. 2017. № 1–2. С. 121–133.
2. Носаченко В. М. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії в процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2016. 282 с.

3. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти / за ред. д. п. н., проф. Л. П. Вовк. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 254 с.
4. Рожі І. Г. Підготовка майбутніх учителів географії до краєзнавчо-туристської роботи на засадах компетентнісного підходу : дис. … канд. пед. наук. Умань, 2018. 356 с.
5. Тімець О. В. Підготовка майбутніх учителів географії та біології до краєзнавчо-туристської роботи з учнями : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 212 с.

References:

1. Vishnikina L. P. (2017). Geograficheskoe obrazovanie: predmetnaia geograficheskaia kompetentnost [Geographic education: subject geographical competence]. *Sciences problems of geography*, No. 1–2. S. 121–133 [in Sofiia].
2. Nosachenko V. M. (2016). Formuvannia kartografichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv geografii v protsesi fakhovoi pidgotovky [Formation of cartographic competence of future teachers of geography in the process of professional preparation]. Candidate's thesis. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Oboznyi V. V. (2001). Kraieznavcha pidgotovka vchytelia: teoretychni i organizatsiino-praktychni aspekty [Local history teacher training: theoretical and organizational-practical aspects]. L. P. Vovk (ed.). Kyiv : M. P. Drahomanov NPU.
4. Rozhi I. G. (2018). Pidgotovka maibutnikh uchyteliv geografii do kraieznavcho-turystskoi roboty na zasadakh kompetentnisnogo pidchodu [Preparation of future teachers of geography for local lore and tourism work on the basis of competence approach]. Candidate's thesis. Uman [in Ukrainian].
5. Timets O. V. (2001). Pidgotovka maibutnikh uchyteliv geografii ta biologii do kraieznavcho-turystskoi roboty z uchniamy [Preparation of future teachers of geography and biology for local and tourist work with students]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Chala O. V. Criteria and indicators of formation of local lore competence of future geographers in the process of professional training

The article analyzes recent research and publications on the importance of using local lore in order to increase the efficiency of the student's education and upbringing in higher vocational education. Various approaches to defining the criterion base of relevant research on the problems of forming local lore are presented. The criteria and indicators of the formation of the local linguistic competence of future geographers in the process of professional training are highlighted and specified. Among them the author distinguishes the following criteria: motivational-needy, cognitive, activity-communicative, emotional-volitional. The indicators for each of these criteria, which are determined taking into account the structural components of the local linguistic competence of future specialists in geography, scientific approaches to diagnosing the formation of geographical culture and local lore, local lore and skills, are distinguished. The levels of formation of local linguistic competence of future specialists on the three-dimensional scale are defined and described, and the following levels are identified: low, medium and high. Low level is characterized by a low interest in mastering local lore. Intermediate level is a manifestation of interest and desire of future specialists to acquire local lore. High level is the presence of interest and desire to acquire new local lore, knowledge and skills and put them into practice. The obtained diagnostic data are analyzed, which reflect the level of formation of local lore competence of future geographers. The relevant conclusions have been drawn regarding the formation of local geographic competence of future geographers according to the above criteria and their indicators.

Key words: *local lore, motivational-needy, cognitive, activity-communicative, emotional-volitional criteria, indicators, level characteristics, self-determination, self-initiation, stimulation.*

УДК 373.3:-043.5
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.62

Шевчук Г. Й.

ПАРТНЕРСЬКА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

Відображено основні засади педагогіки партнерства як однієї з головних ідей концепції Нової української школи, місія якої полягає у тому, щоб допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини. Партнерська педагогіка набуває вагомого значення як вектор гуманного і творчого підходу до кожного учасника освітнього процесу.

Проаналізовано процес становлення партнерської педагогіки в Україні, досліджено закордонний досвід її формування та наведено приклади ефективної дії педагогіки партнерства в окремих країнах. Розкрито принципи, методологічні підходи й шляхи її реалізації в сучасних умовах реформування середньої освіти. Констатовано, що педагогіка партнерства з кожним роком доводить свою необхідність у досягненні головної мети сучасного світу – створення нового гуманного суспільства. Наголошено на успішній реалізації гуманістичного принципу в освітньому закладі за умови визнання пріоритетних цінностей особистості педагога та учнів, зміни позиції викладача, який повинен завжди дотримуватися особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні. Особистісно орієнтовний підхід є втіленням гуманістичної педагогіки, тому що окреслює ідею нового погляду на особистість як мету освіти. Сьогодні це насамперед гармонійний розвиток особистості дитини, а партнерство – це головна категорія навчання і виховання, де вихователі і вихованці є рівноправними суб'єктами навчально-виховного процесу, які мають свободу і рівні умови вибору. Головне завдання школи – розвинути дитину, щоб вона сама, без примусу, могла і хотіла здобувати знання, вміння і навички, розвивати здібності. Нова орієнтація освіти утворюється під впливом соціальних, теоретичних та освітніх факторів. Проте педагогу необхідно спочатку самому навчитися мислити комплексно, поєднуючи в своїй роботі всі доступні способи досягнення цілей і виконання поставлених завдань.

Ключові слова: *педагогіка партнерства, Нова українська школа, гуманізм, особистісно орієнтований підхід, реформа середньої освіти, учні, батьки, вчителі.*

Інтеграція України у європейський та світовий освітні простори потребує актуалізації змісту освіти відповідно до сучасних потреб суспільства. Насамперед важливого значення набуває середня освіта, яка є основою для успішного здобуття наступних освітніх щаблів й безперервного навчання впродовж усього життя.

Україна тільки стає на цей шлях. Реформа середньої освіти має на меті підготувати випускника школи як всебічно розвинену, цілісну особистість із критичним мисленням, патріота, інноватора, який вдосконалюватиме себе і навколишній світ.

Згідно з концепцією реформування середньої освіти, розробленою Міністерством освіти і науки України, місія Нової української школи полягає у тому, щоб допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками [6]. Такий підхід вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу, організації особливої взаємодії між його учасниками.

У сучасних педагогічних дослідженнях проблем середньої школи немає єдності поглядів на феномен партнерства, не систематизовані його методологічні аспекти, не визначено напрями співпраці з батьками. Причому останнє є достатньо болісним питанням у багатьох школах, вирішенню розбіжностей здебільшого заважає середовище недовіри і невміння встановити діалог. У процесі педагогічної взаємодії не завжди віддається пріоритет таким особистісним категоріям, як свобода, вибір, самоорганізація, самовизначення, автономність, які надають гуманістичного сенсу звичним для педагогічної діяльності поняттям і зміщують акценти на позиції співтворчості і партнерства.

Партнерська педагогіка як новий напрям педагогічної науки з'явилась у середині 80-х років XX століття, на самому початку перебудовчих процесів, як узагальнення наукових поглядів і досвіду педагогів вітчизняної і зарубіжної школи [2]. Вона сприяла багаточисленним інноваційним процесам в освіті, вихованні й розвитку молодого покоління, викликала суспільний резонанс і прагнення оновити школу, зміст, традиційні форми і методи навчання, запропонувала обґрунтування ідей гуманізму, співпраці дорослих і дітей. Ініціаторами наукового пошуку в цьому напрямі були педагоги-новатори з різних регіонів Радянського Союзу (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, М. Щетинін, С. Лисенкова, В. Шаталов, В. Караковський й інші) [10].

Мета педагогічного процесу, як наголошували педагоги-новатори, – це гармонійний розвиток особистості дитини, а партнерство – це головна категорія навчання і виховання, де вихователі і вихованці є рівноправними суб'єктами навчально-виховного процесу, які мають свободу і рівні умови вибору. На їхню думку, головне завдання школи – розвинути дитину, щоб вона сама, без примусу, могла і хотіла здобувати (а не отримувати!) знання, вміння і навички, розвивати здібності.

Аналізуючи процес становлення педагогіки партнерства в Україні, доцільно також звернутися до педагогічної спадщини таких педагогів, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко. Їхні авторські системи хоч і відрізняються, але й мають універсальні найголовніші ідеї, зокрема, що у педагогічному процесі велике значення надається спілкуванню між учнями й педагогами [4]. Підтвердженням цього є відомий вислів В. Сухомлинського: «Якщо вчитель став другом для дитини, якщо ця дружба осяяна благородним потягом, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло» [6].

Серед сучасних досліджень партнерської позиції педагога в освітньому закладі можна виділити праці І. Унгурян, І. Цікри, І. Куліди, М. Смірнової, Н. Калініченко, Т. Кравчинської та інших. Із прийняттям Кабінетом Міністрів України концепції реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року перед школою поставлені нові завдання, серед яких головне – здійснення навчально-виховного процесу на основі партнерської педагогіки. Вона має стати в центрі взаємин не лише учителя й учня, а й батьків. Тому це питання потребує додаткового вивчення, зокрема стосовно методологічних підходів і концептуальних ідей її реалізації.

Метою статті є визначення основних засад педагогіки партнерства як однієї з головних ідей концепції Нової української школи, аналіз процесу її становлення в Україні, дослідження закордонного досвіду, а також розкриття принципів, методологічних підходів й шляхів її реалізації в сучасних умовах реформування середньої освіти.

Теорія та практика освіти в різні періоди базувалися на різних підходах, які можна об’єднати в дві групи:

1) підходи, що базуються на навчанні учнів з урахуванням потреб суспільства;

2) підходи, в яких акцент ставиться на особистість учнів і їхні потреби в освіті.

Взаємодію «вчитель-учень» прийнято поділяти на два типи: суб’єктно-об’єктна, де учень виступає в ролі пасивного учасника освітнього процесу, що наповнюється знаннями, і суб’єктно-суб’єктна, за якої учень відіграє активну роль у власному навчанні й розвитку.

Протягом десятиліть учень розглядався як об’єкт педагогічного впливу. На другий план відходило багато аспектів соціального становлення особистості, емоційних відносин, що складаються у вчителя й учня і впливають на ставлення останнього до навчання та на все, що з ним відбувається в межах школи. Нова орієнтація освіти утворюється під впливом безлічі факторів – соціальних (необхідність самостійної, автономної особистості), теоретичних (розвиток наукових досліджень про механізми розвитку особистості), освітніх (розвиток концепції безперервної освіти, яка залежить від потенціалу самої освітньої системи, перш за все середньої освіти).

У СРСР термін «педагогіка співробітництва» вперше з’явився у 1986 році. Тоді був опублікований Маніфест «Педагогіка співробітництва», що був підписаний у Передєлкіно робочою групою, до складу якої увійшли відомі на той час педагоги-новатори. Вони об’єднали свої зусилля і поділилися власним досвідом і здобутками, накопиченими за двадцять років практичної роботи у школі. Засновниками педагогіки співробітництва вважаються С. Соловейчик разом із В. Матвєєвим (редактором «Учительської газети») та вищезгаданими педагогами-новаторами [10].

Вони підкреслювали, що педагогіка партнерства передбачає особистісний підхід, що полягає в сприйнятті кожної дитини як цінності, у виявленні й врахуванні особистісних якостей учня, який на кожному уроці отримує оцінку за активність, ініціативність, допитливість і творчість, вибирає завдання за своїми здібностями, переконується, що його цінують.

У роботах педагогів-новаторів велика увага приділяється діяльності вчителя-вихователя, завдання якого полягає в тому, щоб уміти слухати учня, вести з ним діалог, зрозуміти його інтереси і допомогти правильно, з наукового погляду усвідомити їх, вчити розуміти і виражати себе, допомагати стати особистістю. На уроках педагог прагне навчити кожного школяра, орієнтує його на успіх, сприяє організації гуманістичних відносин, співтворчості, вчиться сам і вчиться у своїх учнів.

Звідси важливий складник педагогічного процесу, заснованого на співробітництві, – це самоосвіта і саморозвиток вчителя. Зміст і методи роботи педагогів-новаторів мають одну загальну мету – виховання, навчання і розвиток дітей на основі принципів гуманізму.

В Україні термін «педагогіка партнерства» почали активно вживати після прийняття концепції Нової української школи (2016 р.), в якій вона є однією з ключових ідей. У концепції зазначається, що педагогіка партнерства – це не тільки співпраця вчителів з дітьми, а й з батьками, які об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [6]. На перший погляд звучить бездоганно. Однак якою є межа співпраці з батьками і яка модель була б оптимальною для України?

Наприклад, для налагодження партнерських стосунків адміністрації та вчительського колективу шкіл Польщі з батьками учнів пішло більше десяти років. Нині ця співпраця закріплена у діяльності батьківської та педагогічної рад і учнівського самоврядування. Батьківська рада, зокрема, має право порушувати питання стосовно проекту фінансового плану школи, висловлювати думку щодо професійних досягнень учителів та успішності навчання учнів [9]. Схожа система діє у Німеччині. Тут у школах створений такий орган, як батьківська конференція, що впливає на обрання директорів шків і підбір підручників [8].

Прикладом ефективної дії педагогіки партнерства є система освіти Фінляндії. Вона посідає перше місце за показником рівня знань, друге місце – у сфері природничих наук, п’яте – в галузі математики. Демократичний стиль педагогічного спілкування, який є основою партнерської педагогіки, виявляється передусім у тому, що учні звертаються до вчителя на перше ім’я. Значна увага приділяється фінськими педагогами внутрішній мотивації учнів до навчання. Так, у своїй професійній діяльності вчителі керуються вірою у справедливість і заохочення, індивідуальною підтримкою, їхні дії спрямовані на зміцнення навичок критичного мислення учнів, розвиток у них впевненості в собі та толерантності [7].

Досліджуючи американські школи, міжнародний радник з питань освіти Кен Робінсон дійшов висновку, що співпраця батьків і школи – це запорука кращої успішності учнів. Однак він застерігає батьків від надмірної опіки над своїми дітьми. Контроль за кожним кроком дитини, вирішення за неї всіх проблем, вимагання у вчителя кращих оцінок, виправдання проблемної поведінки дитини і прогалин у виконанні домашніх завдань негативно впливає на її розвиток та успішність. Діти таких батьків не вміють самостійно вирішувати свої проблеми, вони не мають потреби ні за що боротися, тому не знають, що таке поразка, вони просто бояться зазнати невдачі [5].

Що стосується України, то прийнятий Верховною Радою новий закон «Про освіту» змінює саму філософію навчання. Вперше на головний план ставиться особистість, а не механізми навчального процесу. Партнерська педагогіка набуває вагомого значення як вектор гуманного і творчого підходу до кожного учасника освітнього процесу.

Нова школа в Україні, згідно з прийнятою концепцією реформування, працюватиме на таких основних принципах:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [6].

Педагогіка партнерства не скасовує вимогливість вчителя, оскільки, як свідчить практика, саме вимогливі й справедливі вчителі мають найбільшу повагу та довіру серед учнів. Однак тепер в основі української школи – особистісно орієнтована модель освіти, що максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє діалогічність. Діалог з учителем – основа морального вибору і самовизначення. Головним детермінантом є особистість педагога, його позиція, що виступає показником його компетентності, здатності до духовного розвитку і відкритого контакту з учнями. Довірлива атмосфера – передумова відкритого, змістовного спілкування та діалогу.

Процес становлення партнерської професійної позиції педагога ґрунтується на гуманістичній парадигмі освіти [3]. Поняття «гуманізм» означає людяність людини, любов до людей, комунікативність соціуму, повагу до особистості. Головною цінністю освіти в межах гуманістичної парадигми є людина, особистість. Звідси освітній процес розуміється як створення умов для саморозвитку конкретної особистості. Успішна реалізація гуманістичного принципу в освітньому закладі вимагає визнання пріоритетних цінностей особистості педагога та учнів, зміни позиції викладача, який повинен завжди бути «попереду учня», а не «над учнем», дотримуватися особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні.

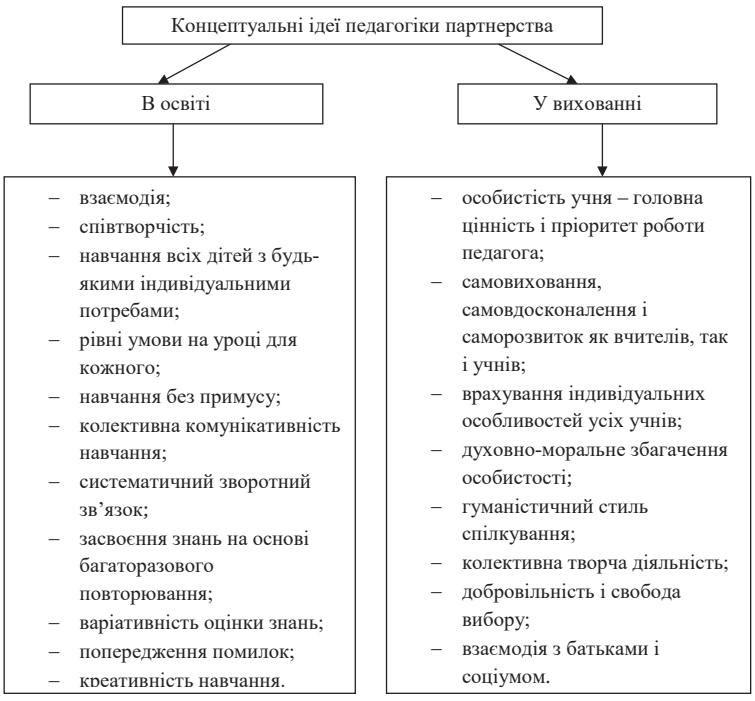


Рис. 1. Концептуальні ідеї педагогіки партнерства

На основі аналізу літератури, досліджень праць педагогів-новаторів і сучасних вчених педагогічної науки були виділені концептуальні ідеї педагогіки партнерства, які сьогодні є актуальними і можуть використовуватися в сучасній українській школі (рис. 1).

Таким чином, потрібно зазначити, що в педагогіці партнерства категорія «співпраця» виступає як педагогічна цінність, що формується в навчально-виховній системі, і водночас є фактором, що об'єднує учасників навчально-виховного процесу і ставить кожного в суб'єктну позицію в навчанні і вихованні. Вона є орієнтиром щодо формування професійної компетентності, доброзичливих, партнерських міжособистісних стосунків, заснованих на взаєморозумінні, любові, совісті, повазі, турботі та підтримці в різних видах спільної діяльності.

Висновки. За роки свого розвитку педагогіка партнерства зазнала безлічі змін, які є результатом недосконалості, як і самої системи освіти, так і менталітету

суспільства. Партнерська педагогіка для більшості пересічних педагогів є досить складною в реалізації на практиці. Справа в тому, що сама громадян – це ідея, розрахована на адекватну взаємодію між собою обох сторін – педагогів і учнів. І якщо педагоги здебільшого докладають зусилля для досягнення максимальної взаємодії і взаєморозуміння з учнями, то серед учнів поки що частіше зустрічаються опір і несамостійність. Підтримка діалогу з такими дітьми не кожному під силу.

Однак педагогіка партнерства з кожним роком доводить свою необхідність у досягненні головної мети сучасного світу – створення нового гуманного суспільства, вільного від офіціозу. Подолати інертність мислення і вийти на якісно новий рівень системи освіти і виховання – ось головне завдання сучасної педагогіки. Для виконання цього завдання педагогу необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи ведення уроку, але й виявляти ініціативу і будувати процес навчання і виховання таким чином, щоб учень був постійно до нього залучений. Як інструменти партнерської педагогіки можна використовувати цікаву і захоплюючу розповідь, відверту бесіду, ігрові методи, справедливу і незалежну оцінку, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми, спільний пошук рішень тощо. Ці прийоми роботи на уроці викликають інтерес, формують вміння слухати інших, висловлювати свою думку, активізують пізнавальну діяльність, сприяють вмінню спілкуватися, тобто є ефективним засобом розвитку комунікативних компетенцій особистості. Навіть більше, запропоновані методи в роботі дозволяють вирішити головну задачу середньої школи – підтримувати, розвивати інтерес учнів до навчання, зробити цей процес незворотним протягом усього життя людини.

Проте педагогу необхідно спочатку самому навчитися мислити комплексно, поєднуючи в своїй роботі всі доступні способи досягнення цілей і виконання поставлених завдань. Учителям варто підвищувати свою цифрову грамотність, орієнтуватися в сучасних молодіжних субкультурах, стежити за іграми, фільмами, соціальними мережами. Також потрібно мати на увазі, що більшість батьків вважає за краще віддати дитину в школу і мінімально відволікатися на її навчання. Треба робити акцент на тому, що школа більше не є замкнутим, статичним утворенням. Учасникам «педагогічного трикутника» варто вміти чути не лише один одного, але й світ навколо.

Використана література:

1. Калініченко Н.А. Педагогіка співробітництва Миколи Кодака – сучасника Василя Сухомлинського. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: Радул В. В. [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 102. С. 55-62.
2. Педагогіка співробітництва – основа сучасної моделі навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах / І. О. Цікра, І. М. Куліда. *Військова освіта*. 2013. № 2. С. 172–180.
3. Унгурян І.К. Формування гуманних взаємовідносин педагога та учня як складова педагогіки партнерства нової української школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2017. Вип. 4. С. 330–335.
4. Макаренко А., Сухомлинський В.О. Захаренко: естафета гуманної педагогіки. URL: http://library.ippro.com.ua/attachments/article/103/%D0%90.%20%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BEd.pdf.
5. Кен Робінсон про співпрацю батьків і шкіл у США. URL: http://nus.org.ua/articles/ken-robinson-pro-spivpratsyu-batkiv-i-shkil-u-ssha/.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
7. Освітній трансформер: Фінляндія як натхнення. URL: http://education-ua.org/ru/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlyandiya-yak-natkhnennya.
8. Педагогіка партнерства: польський, канадський, німецький та український досвід. URL: https://osvitoria.media/experience/pedagogika-partnerstva-polskyj-kanadskyj-nimetskyj-ta-ukrayinskyj-dosvid/.
9. Педагогіка партнерства: польський досвід спілкування вчителів з батьками. URL: http://rivne1.tv/Info/?id=85655.
10. Педагогіка співробітництва: сутність, ключові ідеї, форми та методи. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/.

References:

1. Kalinichenko, N. A. (2012). Pedahohika spivrobitnyctva Mykoly Kodaka – suchasnyka Vasylia Sukhomlynskoho [Cooperative pedagogy of Mykola Kodak is a contemporary of Vasyl Sukhomlinsky]. Kirovohrad: Naukovi zapysky KDPU. Seriya: Pedahohichni nauky. Iss. 102, pp. 55–62 [in Ukrainian].
2. Cikra, I. O., Kulida, I. M. (2013). Pedahohika spivrobitnyctva – osnova suchasnoyi modeli navchalno-vykhovnoho procesu u vyshchykh viyskovykh nvchalnykh zakladakh [Cooperative pedagogy is the basis of the modern model of educational process at higher military educational establishments]. Viyskova osvita. № 2, pp. 172–180 [in Ukrainian].
3. Unhurian, I. K. (2017). Formuvannia humannykh vzayemovidnosyn pedahoha ta uchnia yak skladova pedahohiky partnerstva novoyi ukrayinskoyi shkoly [Formation of a teacher-student humane relationship as a part of the cooperative pedagogy of the new Ukrainian school]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka. Iss. 4, pp. 330–335 [in Ukrainian].
4. Makarenko, A., Sukhomlynskyi, V., Zakharenko, O. Estafeta humannoyi pedahohiky [Relay of Humane Pedagogy]. Retrieved from:http://library.ippro.com.ua/attachments/article/103/%D0%90.%20%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BEd.pdf [in Ukrainian].
5. Ken Robinson pro spivpraciu batkiv i shkil u SShA [Ken Robinson on parents-school collaboration in the US. Retrieved from: http://nus.org.ua/articles/ken-robinson-pro-spivpratsyu-batkiv-i-shkil-u-ssha/ [in Ukrainian].
6. Nova ukrayinska shkola. Konceptualni zasady reformuvannia serednioyi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of the secondary school reforming]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

7. Osvitniy transformer: Finliandiya yak natkhnennia [Educational transformer: Finland as inspiration]. Retrieved from: http://education-ua.org/ru/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij transformer-finlyandiya-yak-natkhnennya [in Ukrainian].
8. Pedahohika partnerstva: polskyi, kanadskyi, nimeckyi ta ukrayinskyi dosvid [Cooperative pedagogy: Polish, Canadian, German and Ukrainian experience]. Retrieved from: https://osvitoria.media/experience/pedagogika-partnerstva-polskyj-kanadskyj-nimetskyj-ta-ukrayinskyj-dosvid/ [in Ukrainian].
9. Pedahohika partnerstva: polskyi dosvid spilkuvannia vchyteliv z batkiamy [Cooperative pedagogy: Polish experience of teachers-parents communication]. Retrieved from: http://rivne1.tv/Info/?id=85655 [in Ukrainian].
10. Pedahohika spivrobitnictva: sutnist, kliuchovi ideyi, formy ta metody [Cooperative pedagogy: essence, key ideas, forms and methods]. Retrieved from: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/ [in Ukrainian].

Shevchuk H. Y. Pedagogy of partnership in Ukraine: establishment and development

The article provides main foundations of the partnership pedagogy as one of the main ideas of the New Ukrainian School concept, the mission of which is to develop abilities, talents and possibilities of every child. Partnership pedagogy becomes important as a vector of humane and creative approach to every participant of the educational process.

The process of the partnership pedagogy formation in Ukraine is analyzed, foreign experience of its formation is investigated and examples of the effective impact of partnership pedagogy in individual countries are presented. The principles, methodological approaches and ways of its implementation in modern conditions of secondary education reforming are revealed. It is stated that the partnership pedagogy every year proves its need to achieve the main goal of the modern world – creation of a new humane society. Emphasis is placed on the successful implementation of the humanistic principle at the educational establishment, under the conditions of the priority values recognition of the teacher and students' personality, the change of the teacher position, who must always adhere to a personally-oriented approach in teaching and upbringing. Personally oriented approach is the embodiment of the humanistic pedagogy. Because it outlines the idea of a new perspective on personality as a goal of education. Today, it is a harmonious development of the child's personality, and partnership is the main category of education and training, where educators and pupils are equal subjects of the educational process, who have freedom and equal conditions of choice. The main task of school is to develop a child so that he/she, without compulsion, could and would like to acquire knowledge, skills and develop abilities. The new orientation of education is formed under the influence of social, theoretical and educational factors. However, the teacher must firstly teach himself to think complexly, combining in his work all the available ways to achieve goals and fulfil the set tasks.

Key words: *pedagogy of partnership, New Ukrainian School, humanism, learner-centred approach, secondary education reform, students, parents, teachers.*

УДК 372.881.111.1
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.63

Якименко П. В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

Актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників, теоретично досліджено наукові підходи вчених до тлумачення ключових понять «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови», «готовність до професійно-педагогічної діяльності».

У контексті проблеми дослідження поняття «підготовка майбутніх учителів іноземної мови» розглядаємо як безперервний, цілісний, системний і керований освітній процес, який забезпечує готовність студентів до професійно-педагогічної діяльності та сформованість інтегрованого особистісного утворення, що містить у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивний, діяльнісний, особистісний компоненти.

Важливо зазначити, що для характеристики поняття «професійно-педагогічна готовність» вчені використовують поняття «професійна компетентність», яке визначається як професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності.

Результатом підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності є певний рівень готовності до професійної діяльності, активно-діяльнісний стан особистості, що охоплює позитивне ставлення до професії, здібності, знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі якості.

Професійна готовність майбутнього вчителя іноземної мови до педагогічної діяльності характеризується його професійною кваліфікацією та певною сукупністю особистісних якостей і властивостей.

Варто зазначити, що організація у закладах вищої освіти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови має певні особливості, які ґрунтуються на інтегрованому підході до забезпечення змісту навчально-виховного процесу.

Дефінітивний аналіз поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземної мови» дає підстави стверджувати, що результатом зазначеного процесу є загальнокультурна, професійна, психолого-педагогічна, лінгвістична, методично-технологічна підготовка, що є важливою умовою забезпечення якості та продуктивності реалізації освітнього, практичного та виховного компонентів профільного навчання старшокласників.

Ключові слова: *майбутній учитель іноземної мови, професійно-педагогічна підготовка, професійна компетентність, готовність, професійна готовність, навчання, виховання, педагогічний процес.*

Головною метою системної трансформації освітньої галузі в Україні є нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи – до закладів вищої освіти. У контексті зазначеного вище виникла потреба у створенні системи постійного підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів, яка має відповідати вимогам нової української школи до введення профільної диференціації на основі отримання єдиної базової освіти учнями. Згідно з Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегією інноваційного розвитку України 2009–2019 рр. та на період до 2039 р., Концепцією Нової української школи, Концепцією розвитку профільного навчання у загальноосвітніх школах України, Концепцією неперервної педагогічної освіти актуалізується проблема оновлення змісту та технологій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до ефективного забезпечення профільної освіти учнів старшої школи.

Реформування процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови актуалізує наукові пошуки вчених щодо дослідження її особливостей та організації в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов; Науковий інтерес дослідників (А. Басіна, В. Буренко, О. Вишневський, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Куліш, С. Ніколаєва, Є. Маслико, В. Редько, П. Сисоев, В. Яніна) становлять педагогічні, психологічні і методичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Автори О. Будник, С. Вітвицька, І. Гавриш, А. Коломієць,С. Литвиненко, Ю. Пелех, Л. Рибалко, О. Семеног, Г. Троцко активно досліджують актуальну проблему оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти. Автор О. Шмирко досліджує теоретичні засади та психолого-педагогічні особливості професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови в системі університетської педагогічної освіти, виокремлюючи напрями організації навчально-виховного процесу, що спрямовані на професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови.

Метою статті є розкриття сутності поняття «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка» та визначення співвідношення понять «професійно-педагогічна підготовка» і «готовність до професійно-педагогічної діяльності».

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначено, що «підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти» [9].

Впровадження основних положень «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» передбачає створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб.

На переконання Н. Степякової «основним критерієм стану і результативності вищої педагогічної освіти є якість професійної підготовки майбутнього вчителя.

Поняття «підготовка» вчені тлумачать по-різному. Дослідниця О. Котова, пояснюючи зміст терміну «підготовка», акцентує увагу на його методичному аспекті як «сукупності засобів і методів, а також порядку їх використання в навчанні» [5].

Вчені О. Мороз та В. Сластьонін визначають зазначену вище категорію як «процес формування готовності до професійної діяльності» [10].

Поняття «професійно-педагогічна підготовка» Н. Ничкало пояснює як «частину організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь і ціннісних установок, яка реалізується в межах відповідного циклу галузевого стандарту» [7]. На переконання В. Лозової та Г. Троцко поняття «професійно-педагогічна підготовка» є компонентом метасистеми, у ролі якої виступає педагогічна система, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує формування особистості студента та його готовність до професійної діяльності [7].

На ціннісному аспекті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови зосереджує увагу дослідник І. Ісаєв, стверджуючи, що зазначене поняття є процесом засвоєння, передачі та створення педагогічних цінностей і технологій, результатом якого є опанування майбутнім учителем іноземної мови соціокультурних цінностей (особистісні цінності людини, цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами, цінності культури особистості тощо) [3].

Таким чином, поняття «професійно-педагогічна підготовка» тлумачиться і як процес формування готовності до неї, і як формування системи установок на педагогічну діяльність, орієнтації на виконання професійних завдань, загальної готовності до праці.

У контексті проблеми дослідження поняття «підготовка майбутніх учителів іноземної мови» розглядаємо як безперервний, цілісний, системний і керований освітній процес, який забезпечує готовність студентів до професійно-педагогічної діяльності та сформованість інтегрованого особистісного утворення, що містить у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивний, діяльнісний та особистісний компоненти.

Отже, результатом підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності є певний рівень готовності до професійної діяльності, активно-діяльнісний стан особистості, що охоплює позитивне ставлення до професії, здібності, знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі якості.

У сучасній науковій літературі поняття «готовність до педагогічної діяльності» розуміється вченими по-різному. На думку С. Максименко та О. Пелех, поняття «готовність» є цілеспрямованим проявом особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, навички й установки [8]. Варто зазначити, що А. Ліненко розуміє зазначений вище термін «як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування» [6].

Автор Л. Рибалко тлумачить поняття «готовність» на основі акмеологічого підходу, зокрема, як «професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя», пояснюючи зазначену вище педагогічну категорію як «особистісні інтегровані новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості, якостях особистості майбутнього вчителя (інтелектуальних, психічних, фізичних та інших), які забезпечують продуктивне виконання педагогічної діяльності» [10].

За В. Шаховим «готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності – є активним станом особистості, установкою на певну поведінку, мобілізацією сил для виконання певного завдання».

Актуальною у контексті реалізації компетентнісного підходу до забезпечення якості вищої освіти в Україні є позиція Л. Паламар щодо розуміння поняття «готовність», яке є результатом вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої педагогічної діяльності залежно від отриманих у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності.

У Законі України «Про вищу освіту» визначено поняття «компетентність» як «динамічна комбінація знань, вмінь 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», а результати навчання – як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів».

Важливо зазначити, що для характеристики поняття «професійно-педагогічна готовність» вчені використовують поняття «професійна компетентність», яке визначається як професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. За визначенням В. Сластьоніна, «професійна компетентність включає проблемно-практичний, смисловий та ціннісний аспекти та є інтегральною характеристикою ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а також соціально-моральну позицію особистості. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна» [10]. Згідно з А. Марковою, слід розрізняти процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість) аспекти компетентності вчителя, до складників якої відносить спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [9].

Отже, професійна готовність майбутнього вчителя іноземної мови до педагогічної діяльності характеризується його професійною кваліфікацією та певною сукупністю особистісних якостей і властивостей.

Актуальною є наукова позиція О. Іваницького щодо інтеграції процесу формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності та оволодіння ним іноземною мовою і культурами. Дослідник тлумачить зазначений вище феномен як «певний рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками та вміннями, що дають змогу індивіду комунікативно прийнятно і доцільно варіювати власну мовну поведінку залежно від функціональних факторів одномовного, двомовного або тримовного спілкування, створюють основу для комунікативного полікультурного розвитку індивіда» [4].

У контексті проблеми дослідження значущою є наукова думка Л. Башман (L. Bachman), який вважає, що готовність учителя-філолога до педагогічної діяльності є тотожною його комунікативній компетентності, яку вчений розглядає через комунікативні мовні вміння, які характеризують такі компетенції, як-от: мовну / лінгвістичну (можливість висловлюватись іноземною мовою лише на основі засвоєних знань, розуміння мови як системи); дискурсивну (зв'язаність, логічність, організація мови); прагматичну (вміння передати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту); розмовну (вміння говорити зв'язно, без напруги, в природньому темпі, без затяжних пауз для пошуку мовних форм); соціально-лінгвістичну (вміння вибирати мовні форми); стратегічну (вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного простору); мовномисленнєву (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовномисленнєвої діяльності: взаємодія проблеми, знань і дослідження).

Висновки. Дефінітивний аналіз поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземної мови» дає підстави стверджувати, що результатом зазначеного процесу є загальнокультурна, професійна, психолого-педагогічна, лінгвістична, методично-технологічна підготовка, що є важливою умовою забезпечення якості та продуктивності реалізації освітнього, практичного та виховного компонентів профільного навчання старшокласників.

У перспективі за доцільне вважаємо дослідити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників.

Використана література:

1. Гусєва Т. П. Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. с. 59.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Академия, 2004. 240 с.
3. Іваницький О. І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика виховання». Київ, 2005. 43 с.
4. Котова Е. В. К вопросу о современном состоянии профессиональной подготовки учителя физической культуры. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наук. монографія. за ред. Єрмакова С. С. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2007. № 6. С. 160–164.
5. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 378 с.
6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник для студ. пед. навч. закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
7. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех. Рідна школа. 1994. № 3/4. С. 68–72.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 312 с.
9. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін та ін. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 338 с.
10. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 18–35.

References:

1. Guseva T. P. (2006). Psihologichni zasobi rozvitku kreativnostI maybutnIh uchitelIv filologichnogo profilyu : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. Stupenya kand. psihol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologiya» [Psychological means of development of creativity of future teachers of philological profile: author. diss. for the sciences. Degree of Cand. psych. Sciences: 19.00.07 «Pedagogical and age psychology»], p. 59 [in Ukrainian].
2. Isaev, I. F. (2004). Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya [Professional-pedagogical culture of the teacher], p. 240. Moscow : Akademiya.
3. Ivanitskiy, O. I. (2005). Teoretichni i metodichni osnovi pidgotovki maybutnogo vchitelya fiziki do vprovadzhennya innovatsiynih tehnologiy navchannya : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets. 13.00.02 «TeorIya ta metodika vihovannya» [Theoretical and methodological bases of preparation of the future Physics teacher to introduce innovative teaching technologies: author’s abstract. diss. for the sciences. degree of doctor of ped. Sciences: 13.00.02 «Theory and methodology of education»], p. 43 [in Ukrainian].
4. Kotova, E. V. (2007). K voprosu o sovremennom sostoyanii professionalnoy podgotovki uchitelya fizicheskoy kulturyi. PedagogIka, psihologIya ta medikobIologIchnI problemi fIzichnogo vihovannya I sportu: nauk. monografIya. za red. Ermakova S. S. [To the question of the current state of professional training of physical education teacher. Pedagogy, Psychology and Medico-biological Problems of Physical Education and Sport: Sciences. monograph. in a row. Yermakova S.S.]. Harkiv : HDADM (XXPI),6, pp. 160–164 [in Ukrainian].
5. Linenko, A. F. (1996). Teoriya i praktika formirovaniya gotovnosti studentov pedagogicheskih vuzov k professionalnoy deyatelnosti : dis. doktora ped. nauk: 13.00.01, 13.00.04 [Theory and practice of forming readiness of students of pedagogical universities for professional activity: dissertation. doctor ped. Sciences: 13.00.01, 13.00.04], p. 378 [in Ukrainian].
6. Lozova, V. I. & Trotsko, G. V. (2002). TeoretichnIi osnovi vihovannya i navchannya: navch. posibnik dlya stud. ped. navch. zakladIv [Theoretical Foundations of Upbringing and Learning: Tutorial. study guide. ped. teach. institutions]. HarkIv : «OVS», p. 400 [in Ukrainian].
7. Maksimenko, S. D., Peleh, O. M. (1994). Fahivtsya potribno modelyuvati (Naukovi osnovi gotovnosti vipusknika pedvuzu do pedagogichnoyi diyalnosti). Ridna shkola. 3/4, p. 72 [in Ukrainian].
8. Markova, A. K. (1996). Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism], p. 312 [in Ukrainian].
9. Moroz, O. G., Slastonin V. O. (2001). Navchalniy protses u vischiy pedagogichnIy shkoli : navch. posibnik [Educational process in higher pedagogical school: study. manual]. Kyiv : NPU im. M. P. Dragomanova, p. 338 [in Ukrainian].
10. Nichkalo, N. G. (2001). Neperervna profesiyna osvita yak filosofska ta pedagogichna kategoriya [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesIyna osvIta: teorIya I praktika – Continuing Professional Education: Theory and Practice,* Vip. 1, p. 18–35 [in Ukrainian].

Yakymenko P. V. Preparation of future teachers of a foreign language for the specific training of high school students: a definitive analysis

In the article, the author actualizes the problem of preparing the future teacher of a foreign language for the specialized education of high school students, theoretically explores the scientific approaches of scientists to the interpretation of the key concepts of «preparation», «professional and pedagogical preparation of the future teacher of foreign language», «readiness for professional and pedagogical activity».

In the context of problem’s study, we consider the concept of «preparing future teachers of a foreign language» as a continuous, holistic, systemic and manageable educational process that ensures students are ready for professional and pedagogical activity and the formation of integrated personal education, containing in its structure motivational-value, cognitive-operational, reflective, active, personality components.

It is important to note that to characterize the concept of «professional and pedagogical readiness», scientists use the concept of «professional competence», which is defined as professional readiness and the ability of the subject of labor to perform tasks and responsibilities of everyday activities.

The result of preparing future teachers for professional activity is a certain level of readiness for professional activity, an active state of the personality, covering a positive attitude to the profession, abilities, knowledge, skills, stable professionally important qualities.

The professional readiness of the future teacher of a foreign language for pedagogical activity is characterized by his professional qualifications and a certain combination of personal qualities and properties.

It is worth noting that the organization in higher education institutions of the professional training of future teachers of a foreign language has certain features based on an integrated approach to ensuring the content of the educational process.

A definitive analysis of the concept of «professional and pedagogical training of future teachers of a foreign language» suggests that the result of this process is general cultural, professional, psychological and pedagogical, linguistic, methodologically technological preparation, which is an important condition for ensuring the quality and productivity of educational, practical and educational components of specialized training for high school students.

Key words: *future teacher of a foreign language, professional and pedagogical training, professional competence, readiness, professional readiness, training, education, pedagogical process.*

УДК 373.2.015.31:172.15
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.64

Якименко С. І.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО НАСТУПНОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розглядаються питання підготовки вчителів початкової освіти до наступності формування національно-патріотичної самосвідомості старших дошкільників та молодших школярів.

У вихованні патріота велика роль відводиться початковій школі. Патріотичне виховання передбачає систематичну підготовку особистості до суспільного життя в умовах демократії та поєднує в собі громадянські знання та готовність особистості брати участь у суспільному житті країни, патріотичні чесноти-норми, установки, цінності та якості, притаманні патріоту демократичного суспільства. Виховувати свідомого патріота означає формувати в учня комплекс особистих якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Це патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність, мужність, повага до Конституції, законів Української держави, досконале знання державної мови, повага до батьків, свого родоводу, до традицій, дисциплінованість, працьовитість, піклування про природу, фізична досконалість, моральна чистота, висока художньо-естетична вихованість.

Патріотичне виховання особистості здійснюється шляхом системної організації навчальної, соціальної та суспільно-корисної діяльності, спрямованої на дотримання прав та обов'язків громадянина. Становлення патріотичної компетентності особистості пов'язано з формуванням базових цінностей української та світової культури, які визначають її патріотичну самосвідомість. Формування патріотичних ціннісних орієнтирів ґрунтується на соціокультурних досягненнях багатонаціонального народу, народів інших країн, культурних та історичних традицій рідного краю. Патріотичне виховання молодших школярів у сучасній початковій школі повинно здійснюватися на засадах системного підходу відповідно до вікових і пізнавальних можливостей учнів. Підґрунтям для патріотичного виховання є політичне, правове та моральне виховання, що реалізується шляхом організації навчальних занять, проведення позакласної роботи та створення відповідного демократичного середовища, формування соціальної та комунікативної компетентності у навчально-виховному процесі. Зміни акцентів у суспільній свідомості зумовлюють зміну вимог у педагогічній освіті. Тому важливим у контексті дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до патріотичного виховання молодших школярів вважаємо сформованість патріотичності в майбутніх учителів.

Ключові слова: *старші дошкільники, молодші школярі, вчитель, освіта, виховання, навчання, самосвідомість, наступність.*

Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Виховати таких особистостей можна за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання та навчання ґрунтується на ідеях народної філософії, засадах української етнопедагогіки, народознавства, основах християнської релігії, наукової педагогічної думки, родинного виховання тощо.

Однією із нагальних потреб сучасного українського суспільства є формування у молодого покоління національно-патріотичних почуттів, активної життєвої позиції й соціальної відповідальності. Ефективність цього процесу зростає за умови залучення школи та сім'ї, які є найважливішими суб'єктами виховання. Успішне здійснення виховання старших дошкільників та молодших школярів передбачає глибоке знання вчителями початкової школи і врахування в своїй роботі вікових та індивідуальних особливостей, тенденцій розвитку школярів в сучасних умовах, які вимагають формування громадянина, патріота правової, демократичної держави. Актуальним є необхідність виховання гуманних почуттів: любові до людини, поваги і піклування про неї, доброти, співчуття, великодушності, толерантності тощо.

Патріотичне виховання – це один із складників системи гармонійного розвитку дошкільника. Базисом національно-патріотичного виховання є певна сума знань, окреслена Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні. Чинна програма економічної і соціальної розбудови Української держави має блок завдань, спрямованих на розвиток освіти і виховання підростаючого покоління. Одним із пріоритетних проявів цих

завдань є створення певних передумов громадянської поведінки, побудованих на засадах моралі. Виокремлюючи із системи освіти дошкільний вік, науковці розглядають його як період, в якому закладаються основи національно-патріотичного виховання, формується патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність особистості дитини. Тому наразі національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку розглядається як пріоритетний напрям освітньої діяльності [2].

Актуальним проблемам педагогічної підготовки вчителя початкових класів до національно-патріотичного виховання у своїх працях приділяють увагу педагоги О. Вишневський, П. Ігнатенко, Т. Завгородня, П. Кононенко, Н. Косарєва, Л. Крицька, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, К. Чорна, П. Щербань та інші. Суть національного патріотизму розкрито у працях Г. Ващенка, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших.

Мета статті – розгляд питання підготовки вчителів початкової освіти до наступності формування національно-патріотичної самосвідомості старших дошкільників та молодших школярів.

Актуальність питання національно-патріотичного виховання старших дошкільників та молодших школярів зумовлюється тим, що формування громадянської позиції свідомого українця має полягати в активному обстоюванні традиційних для нашого менталітету чеснот: любові до рідної землі, товариськості, розумної достатності, цінності родинного життя, духовного повсякденного буття, уважного ставлення до людей. Саме з раннього дитинства, з перших років життя дитини починається плекання національної свідомості й самосвідомості, прищеплення моральних ідеалів та ціннісних орієнтирів. Глибокий та системний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури доводить, що сучасне виховання, зокрема національно-патріотичне, має здійснюватися в умовах національного виховання. Національно-патріотичне виховання вчені розуміють як «формування гармонійної, розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативністю» [4].

Відзначимо, що патріотизм (від гр. patriotes – батьківщина) – любов батьківщини, відданість своєму народу, гордість за свій народ, прагнення захистити його надбання, продовжити примноження його загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. В. Сухомлинський зазначав: «Виховання громадянина патріотом – це гармонія розуму, думки, ідей, почуттів, духовних поривів, вчинків» [1].

Національно-патріотичне виховання покликане виховувати у молодої людини високі моральні ідеали, почуття жертовного служіння Батьківщині. Відомо, що основні риси громадянина формуються в молодому віці під впливом загальнонародних цінностей, у взаємодії особистості з суспільством,

яке на кожному етапі репрезентують родина, школа та різноманітні колективи [4].

С. Лопатюк у публікації висвітлює військово-патріотичне виховання молоді в освітньому процесі. Під патріотичним вихованням автор розуміє систематичну й цілеспрямовану роботу навчальних закладів із формування національно-патріотичної самосвідомості, почуття вірності своїй Батьківщині, усвідомлення традицій [5].

Ю. Зоря у своїй розвідці розкриває організаційно-педагогічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у національно-патріотичному вихованні у позашкільній діяльності [3].

Н. Скотна, аналізуючи сучасний стан та особливості національно-патріотичного виховання в сучасному українському суспільстві, називає кілька причин нагальності проблеми національно-патріотичного виховання: системна криза ідентичності, економічна дезінтеграція та соціальна диференціація; відсутність єдиної оцінки та трактування найважливіших історичних подій. Сьогодні, за словами дослідниці, стан патріотизму в Україні територіально обмежений, споглядальний та латентний. Його об’єктом виступає не Вітчизна взагалі, а Батьківщина – тобто місце, де людина народилася, її рідний край [2].

Г. Коваль указує на потребу ґрунтовної й послідовної політики національно-патріотичного виховання; наголошує, що національний патріотизм слід розглядати не тільки як любов до Батьківщини, а як вищий прояв ідентичності та політичної свідомості [3].

Нині національний патріотизм покликаний дати новий імпульс оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства. яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Визначальною рисою українського національного патріотизму має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття на конкретні справи та вчинки, що спрямовані на користь держави. Справжній патріот повинен мати активну життєву позицію, своїми справами та способом життя сприяти якісним змінам ситуації в країні на краще. Для формування такої самосвідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система національно-патріотичного виховання.

Своєю чергою ціннісне ставлення особистості до суспільства й держави передбачає формування почуття патріотизму, національної самосвідомості, правосвідомості, політичної культури та культури міжетнічних відносин. Саме тому найважливішою вимогою до створення виховного простору є залучення дітей до розв’язання суспільно значущих і особистісних життєвих проблем, уможливлення набуття досвіду громадянської поведінки.

Традиційним українським ідеалом людини вважається «здорова, культурна, щаслива людина з багатогранними знаннями та високими духовно-моральними й інтелектуальними якостями, патріотичними почуттями, працьовитістю, національною і людською гідністю».

Головною тенденцією національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до своїх Батьківщини, держави, народу, нації. Системне духовно-моральне виховання має базуватися на цінностях духовної культури українського народу. Позитивним явищем сучасної освіти є те, що в новій системі цінностей, яка формується в молодого покоління, чільне місце посідають ідеї християнства.

Посилення національно-патріотичного виховання нерозривно пов'язане з трансформацією правової культури, правової та громадянської самосвідомості. Ці процеси своєю чергою ґрунтуються на такому:

− визнанні й забезпеченні в реальному житті прав людини, гідності та свободи як правових і соціальних цінностей (підхід, що ґрунтується на правах людини);

− утвердженні гуманістичної моралі та формуванні поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість, чесність, відповідальність тощо;

− утвердженні поваги до Конституції України, законодавства, державної символіки, державної мови;

− формуванні соціальної активності особистості – готовності до участі в процесах державотворення, до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів і незалежності держави, здатності до спільного життя та співпраці в громадянському суспільстві, здатності до самостійного життєвого вибору та готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до правових і демократичних принципів;

− гарантуванні умов для зростання добробуту народу (через свободу підприємництва, захист права на належну винагороду за працю, забезпечення соціально незахищених осіб та інші);

− знанні законодавчих положень про військову службу та військовий обов'язок, інші конституційні обов'язки, про юридичну відповідальність за їх невиконання.

Принципи національного патріотизму мають загальне значення, охоплюють всіх людей, закріплюють основи культури їхніх взаємовідносин, створювані у тривалому процесі історичного розвитку кожного конкретного суспільства. До основних принципів відносять національно-ідеологічні, суспільно-державні, соціально-педагогічні.

Патріотичне виховання – формування духовно-моральних, громадянських і світоглядних якостей особистості, які проявляються в любові до Батьківщини, до свого дому, в прагненні й умінні берегти і примножувати традиції, цінності свого народу, своєї національної культури, своєї землі. Загальна мета патріотичного виховання, на думку Г. Селевко, – виховувати у підростаючого покоління любов до Батьківщини, гордість за свою Вітчизну, готовність сприяти її процвітанню і захищати у разі потреби [5].

Патріотичне виховання особистості здійснюється шляхом системної організації навчальної, соціальної та суспільно-корисної діяльності, спрямованої на дотримання прав та обов'язків громадянина.

Становлення патріотичної компетентності особистості пов'язано з формуванням базових цінностей української та світової культури, які визначають її патріотичну самосвідомість. Формування патріотичних ціннісних орієнтирів ґрунтується на соціокультурних досягненнях багатонаціонального народу, народів інших країн, культурних та історичних традицій рідного краю.

Патріотичне виховання молодших школярів у сучасній початковій школі повинно здійснюватися на засадах системного підходу відповідно до вікових і пізнавальних можливостей учнів. Підґрунтям для патріотичного виховання є політичне, правове та моральне виховання, що реалізується шляхом організації навчальних занять, проведення позакласної роботи та створення відповідного демократичного середовища, формування соціальної та комунікативної компетентності у навчально-виховному процесі.

Висновки. Зміни акцентів у суспільній свідомості зумовлюють зміну вимог у педагогічній освіті. Тому важливим у контексті дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до патріотичного виховання молодших школярів вважаємо сформованість патріотичності в майбутніх учителів. Виховати патріота спроможний лише той педагог, в якого сформований патріотизм як інтегративна якість.

Підготовку майбутнього вчителя до патріотичного виховання учнів початкової школи визначимо як усвідомлений особистісно значущий та внутрішньо сприйнятий процес формування готовності студентів здійснювати патріотичне виховання учнів початкової школи.

Готовність майбутнього вчителя до патріотичного виховання учнів початкових класів розуміємо як стан сформованості фахової компетентності здійснювати патріотичне виховання молодших школярів, яка характеризується наявністю когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів.

Використана література:

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І. Д. Бех, Чорна К. Київ, 2014. 48 с.
2. Бех І. Д. Патріотизм: сучасні ознаки та орієнтири виховання. Київ : *Рідна школа.* 2015. №1-2. С. 3–6.
3. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світич, 2006. С. 148.
4. Філімонова Т. В. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Миколаїв : СПД Румянцева, 2019. 152 с.

5. Якименко С. І., Якименко П. В. Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник для вищих навчальних закладів*. Київ, 2011. С. 24–63.
6. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі : теорія і практика : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 640 с.

References:

1. Beh, I. D. (2014). Nacional’na ideia v stanovlenni gromadianyna-patriota Ukrainy [National idea in becoming a citizen-patriot of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Beh, I. D. (2015). Patriotyzm: suchasni oznaky ta orientyry vyhovannia [Patriotyzm: modern signs and guidelines of education]. Kyiv : Ridna shkola [in Ukrainian].
3. Belen’ka, G. V. (2006). Vyhovatel’ ditey doshkilnogo viku: stanovlennia fahivciz v umovah navchannia: monografiia [Kindergarten teacher: becoming a specialist in learning: a monograph]. Kyiv : Svitych [in Ukrainian].
4. Filimonova, T. V. (2019).Patriotychne vyhovannia ditey starshogodoshkil’nogo viku: navchal’no-metodychnyy posibnyk [Patriotic upbringing of older preschool children: a textbook]. Mykolaiv : SPD Rumianceva [in Ukrainian].
5. Yakymenko, S. I., Yakymenko P. V. (2011). Profesiyna kompetentnist’ maybutn’ogo vchytelia yak zagal’na umova yogo pedagogichnoi diyal’nosti [Professional competence of the future teacher as a general condition of his pedagogical activity]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Yakymenko, S. I. (2017). Formuvannia svitogliadu u starshyh doshkil’nykiv ta molodshuh shkoliariv v osvitn’o-integrovanomu seredovyshchi: teoriia I praktyka: monografiia [Formation of outlook in senior preschoolers ang younger students in an educationally integrated environment: theory and practice: monograph]. Kyiv: Vydavnychiy din «Slovo» [in Ukrainian].

Yakymenko S. I. Future primary teachers’ education training for the next formation of national-patriotic self-consciousness of senior preschoolers and junior schoolchildren

The article studies future primary teachers’ education training for the next formation of national-patriotic self-consciousness of senior preschoolers and juniour schoolchildren.

The primary role of the patriotic education is given to elementary school. It involves the systematic preparation of the individual for public life in a democracy and combines the civic knowledge and readiness of the individual to participate in the public life of the country, patriotic virtues, norms, attitudes, values and qualities inherent in the patriot of a democratic society. To educate a conscious patriot means to form in the student a system of personal qualities and traits of character, which is the basis of a specific way of thinking and the driving force of everyday actions and behavior. These are patriotic self-awareness, civil responsibility, courage, respect for the Constitution, laws of the Ukrainian state, perfect knowledge of the state language, respect for parents, their ancestry, traditions, discipline, hard work, care for nature, physical perfection, moral purity, artistic education. Individual patriotic upbringing is carried out through the systematic organization of educational, social and social-service activities aimed at respecting the rights and obligations of the citizen. The formation of the patriotic competence of a person is connected with the formation of basic values of Ukrainian and world culture, which determine his patriotic consciousness.

The formation of patriotic values is based on the social and cultural achievements of the multinational people, peoples of other countries, cultural and historical traditions of their native land. Patriotic upbringing of junior schoolchildren in modern elementary school should be done on the basis of a systematic approach in accordance with students’ age and cognitive abilities. The basis for patriotic education is political, legal and moral education, which is realized through the organization of training sessions, extracurricular work and creation of appropriate democratic environment, the formation of social and communicative competence in the educational process. Changes in emphasis in the public consciousness cause changes in the requirements of teacher education. Therefore, the formation of future teachers’ patriotism is important in the context of the study of the problem of future teacher’s training for patriotic upbringing of younger students.

Key words: *senior preschoolers, junior schoolchildren, teacher, education, upbringing, training, consciousness, continuity.*

УДК 378.016:[80+33+002.1]
DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.65

Якубовська М. С., Стахів М. О.

ДИСКУРС ПРАКТИКИ ЖИТТЯ І СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРАКТИЦІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОСТІ

Досліджуються загальні тенденції розвитку сучасної педагогіки. Аналізується дискурс практики життя і системи компетентнісного підходу у практиці особистісно-зорієнтованої освіти сучасності на основі науково-педагогічної школи академіка Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати у системі творчого діалогу, базованому на принципах креативності, комунікативності, педагогіки співробітництва та системному формуванні критичного мислення сучасного студента на основі науково-педагогічного діалогу академіка Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М.Т. Теловати.

Досліджується науково-педагогічна школа «педагогіка життя» авторства академіка Н. Г. Ничкало як провідний алгоритм для вироблення стратегічних напрямів розвитку людського капіталу на наступні десятиліття. Розглядається теорія діяльності академіка Н. Г. Ничкало у методологічній системі необхідності навчання й самоосвіти упродовж усього життя задля вдосконалення як фахових навичок, так і здатності самооновлюватися, комунікувати з найближчим оточенням і з навколишнім світом. Досліджується алгоритм «педагогіки життя» як еволюційне продовження «педагогіки культури» і реалізація ідей безперервної освіти. Така педагогічна система є практичною потребою самого життя.

Розширюються уявлення про синенергетичну взаємодію між формуванням світогляду людини та гармонійним розвитком соціального буття. Дані процеси закладають простір духовної свободи особистості. Архетип культурологічної парадигми у системному вдосконаленні теорії діяльності відображає систематичне оновлення системи сучасної професійної освіти. Кожна епоха несе свою форму у пошуку та реалізації інноваційних педагогічних ідей. У системі дидактики вищої професійної школи народжуються форми інтелектуальної діяльності, які у своїй основі поєднують науково-пізнавальний та ціннісно-орієнтаційні підходи.

Ключові слова: *культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, дискурс, психологічна безпека суспільства, культурологічна свідомість, мистецтво спілкування, культурологічне середовище, психологічний захист особистості.*

Система професійної педагогіки найбільш чуттєво реагує на суспільні зміни, оскільки готує кадри для реалізації становлення і розвитку оновленої парадигми соціального буття. Культурології як сучасній модерній науці властиво формувати у широкого загалу системи інтелектуальної свідомості – такого типу світогляду, коли виробляються критично-оцінні принципи щодо всього, що відбувається навколо. Г. Ващенко у праці «Хвороба в галузі національної пам'яті» наголошує: «Особливо потрібна творча уява українській молоді. Історія поставила перед нею складні завдання: вибороти волю для своєї Батьківщини, піднести її зі стану руїни, розбудувати її культуру й цивілізацію, поставити її в ряд передових держав світу. Для цього потрібна нашій молоді тверда непохитна воля, знання, технічна озброєність і міцна творча уява» [1, с. 52].

Методологія дослідження полягає в застосуванні компаративного, історико-логічного, синергетичного методів. Зазначений методологічний підхід дозволяє проаналізувати системне творення архетипної моделі формування культурологічної компетентності сучасного студента ЗВО у системі формування критичного мислення як цілісної функціональної єдності людської індивідуальності та навколишнього світу.

Це світоглядна система, коли людство здатне захищати набутки культурологічного простору, коли найповнішою мірою відбувається становлення людської індивідуальності, може бути сформоване найбільш ефективно на основі культурологічних засад.

Проблема формування фахівця якісно нової формації, здатного працювати в умовах ринкової економіки, надзвичайно важлива у часи входження України в європейський простір. Як показує досвід науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, зв'язок із життям – це найголовніша риса сучасної професійної освіти, без якої неможливо сформувати відповідну дієву творчу атмосферу навчального закладу.

Мета дослідження – на основі вивчення окремих концептуальних засад науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати розглянути систему компетентнісного підходу у практиці особистісно-зорієнтованої освіти сучасності на основі культурологічних засад, які сприяють розвитку творчого креативного мислення студента.

Сучасна професійна освіта перебуває у системі постійного самооновлення. Під час дослідження було використано наступні наукові засади, які стали теоретичною основою дослідження. Ці наукові дослідження можна охарактеризувати за такими науковими напрямами: визначальна роль вищої професійної освіти у стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства (В. Г. Кремінь, І. А. Зязюн, С. У. Гончаренко), парадигма неперервної професійної освіти у системі сучасного соціуму (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремінь, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, В. В. Ягупов), організація навчального процесу у вищих навчальних закладах (О. О. Базиль, Т. М. Герлянд, Л. Д. Герганов, Л. М. Єршова, А. А. Каленський, П. Г. Лузан, Л. А. Пригодій, В. Ф. Орлов, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич,

Л. М. Романишина, М. Т. Теловата, О. І. Щербак); наукова педагогічна термінологія професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу (Л. П. Пуховська, С. О. Леу, О. П. Радкевич, М. М. Шимановський, О. В. Бородієнко); професійний розвиток та саморозвиток студентів, упровадження інноваційних технологій у системі вищої професійної школи, формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу (М. Б. Євтух, Л. М. Єршова, А. А. Каленський, П. Г. Лузан, М. П. Пантюк, Л. А. Пригодій, В. Ф. Орлов, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, Л. М. Романишина, М. Т. Теловата).

Сформована система світоглядних принципів, побудованих на культурологічній основі; вироблена потреба у постійному навчанні і розвитку як нормативна модель поведінки сучасного професіонала-фахівця; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; розвинуте на основі культурологічного складника комунікативне вміння працювати у колективі логічно спонукає шукати точки співвіднесення навчальної та виробничої діяльності.

Доктор педагогічних наук М. Т. Теловата наголошує: «Впровадження компетентнісного підходу в освіті, зокрема під час наступності професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі, є, на нашу думку, невіддільним складником виховання компетентної людини та працівника, який вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях. Така позиція зумовлена тим, що сьогодні на перший план виходить не тільки те, що знає і вміє фахівець, але й те, як він здатний здійснювати свою роботу, будучи обізнаним професіоналом, який має стратегію бачення <…> Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу необхідно спиратися на міжнародний досвід, з урахуванням необхідної адаптації до традицій і потреб України». Творчість, прагнення до ідеалу, вдосконалення, до постійного пошуку нового як у процесі навчання, так і під час позааудиторної діяльності дозволяє визначити найголовнішу функцію культурологічної компетентності – компенсаторну. Вона спрямована на оволодіння здобувачами додатковими до фаху необхідними культурологічними знаннями й вміннями. Як наголошує доктор педагогічних наук М. Т. Теловата, «проведені дослідження виявили, що на сучасному ринку праці потрібні люди з іншим, набагато ширшим аніж тільки пізнавальним набором якостей і можливостей, які, по суті, й визначають компетентність людини». У системі формування компенсаторної функції важливими є сформовані на культурологічній основі мотиваційні основи як навчальної, так і професійної діяльності.

Як показує досвід науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, у системі переходу від парадигми технократичного до гуманітарного суспільства зростає потреба у формуванні гармонійного світогляду молодої людини. Це завдання не лише професійної освіти. Воно виходить за рамки освітньої моделі і стає необхідною потребою у системі існування людської цивілізації. Гострі емоційні подразники, які є імперативом культурологічної парадигми сучасності, потрібні для людства на даному етапі як система активізації духовно-екзистенційних сил, котрі потрібні для переборювання негативних залишків минулої цивілізації.

У системі творення компетентнісної парадигми обличчя сучасного фахівця власне культурологічні знання творять основу моделі якісно нової особистості сучасного студента – людини самодостатньої, активної, позитивно та толерантно налаштованої. Вихід за територію страху рівнозначний виходу із духовної резервації. Без культурологічних знань і якісного культурологічного мислення ця дорога не може бути здійснена.

Психологія страху, привид якої залишається у минулому, тісно пов’язана із системою подвійної моралі та подвійних стандартів. Тільки вичерпні культурологічні знання дають можливість виходу на новий рівень культурологічного розвитку. Історія не вибачає будь-якому режимові стратегії на збіднення та ущемлення власної духовної спадщини.

Як показує досвід науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, у сучасного педагога інноваційної вищої школи безліч способів показати і силу, і слабкість загальних процесів, котрі відбуваються, підвести до правильної культурологічної характеристики тих явищ, осмислення яких важливе для творення загальної картини світу.

Породжені цілком конкретним матеріалом вони виходять далеко за його межі і здатні вбирати в себе, узагальнювати і оцінювати схожі за своєю природою та естетичною характеристикою життєві явища. В тому і полягає сила компенсаторної культурологічної функції, що конкретні культурологічні явища постають як органічні клітини єдиного життєвого процесу. І як у краплі води відбивається океан, так і у культурологічній діяльності можемо бачити, наскільки успішною є закорінення компенсаторної культурологічної функції у свідомості студента.

За концептуальними засадами науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, важливою є адаптивна функція, яка пов’язана із входженням студента до освітнього середовища вищого навчального закладу для здійснення наукової, навчальної діяльності. У даному процесі виявляється сформована дотепер культурологічна позиція студента, глибина його мислення, уміння своєчасно і сміливо ставити найважливіші життєві питання, осмислювати глибину їхньої інтеграції у життя колективу.

Коло пізнання культурологічних зацікавленостей студента таке ж широке, як безмежна широта навколишнього буття. Культурологічні знання дозволяють студентові усвідомлювати провідні культурологічні тенденції часу. Кожен студент інноваційної педагогічної професійної школи – це окремий універсальний світ. Індивідуалізація навчально-освітнього процесу сприяє максимальному розкриттю здібностей кожного студента.

Як показує досвід науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, завдання культурологічного складника у системі професійної освіти сучасності – це пізнання не лише абстрактної суті явищ, а й уміння бачити їхню практичну спрямованість у найрізноманітніших сферах буття.

Поєднання раціонального й ірраціонального методів пізнання дозволяє не лише розкрити нові можливості творчого осягнення світу людською індивідуальністю, а і вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки у розвитку людини і людства.

За концептуальними засадами науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, культурологічна компетентність студентів як складник загальної культури і професійної майстерності є одним із найважливіших показників професійної освіти як інтегративна властивість формування особистості сучасного спеціаліста-професіонала, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості.

Формування культурологічної компетентності – самоспрямований процес, завдяки якому студенти трансформують свої інтелектуальні можливості у вміння, які завдяки своїй культурологічній парадигмі інтегруються у духовні процеси суспільного буття. Це архетип сучасної освітньої діяльності, який студенти використовують для керування і організації своїх знань і перетворення їх на переконання, які потрібні для навчання. Це інноваційний процес постійного навчання, поєднаний із духовним вдосконаленням засобами культурологічного розвитку в напряму головної мети сучасної освіти – формування професійної компетентності.

За концептуальними засадами науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, парадигма формування культурологічної компетентності включає перевірку результатів і скеровування невдалих зусиль на виконання завдань постійного самооновлення та самовдосконалення особистості майбутнього фахівця-професіонала займає центральне місце у контексті індивідуального розвитку і формування особистості студента.

Цілеспрямованість формування культурологічної компетентності як складової частини діяльності особистості студента, на наш погляд, є важливим механізмом, що забезпечує продуктивні відносини між суб'єктом, об'єктом і змістом сучасної професійної освіти. Культурологічна компетентність передбачає формування уміння досягати поставленої мети у повсякчасній оперативній діяльності і, використовуючи культурологічний складник, досягати оптимального результату у навчальній діяльності. Отже, культурологічну компетентність розглядаємо як важливий складник загальної професійної компетентності і як важливий засіб досягнення цієї мети.

Очевидно, що для оптимізації термінологічної парадигми сучасної професійної освіти варто ввести окремий термін – культурологічні засоби, котрі можуть стати важливим чинником у становленні індивідуальності сучасного професіонала-фахівця. Використання прийомів і способів культурологічної компетентності дозволить водночас активно впливати на пасивних студентів і їх академічне навчання, оскільки, на наш погляд, студентам слід розглядати своє навчання як діяльність, яку вони здійснюють для себе в активний спосіб, а не вбачати навчання як випадковість, що виникає як результат навчання.

Така парадигма сучасної професійної освіти дозволить студентові взяти на себе відповідальність за своє власне навчання як за складову частину загального суспільного буття, посилить мотиваційний складник навчання, що в рази збільшить ефективність навчально-виховного процесу.

За концептуальними засадами науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, розвивальна функція забезпечує неперервний професійний і особистісний розвиток фахівця. Студенти, що мають сформовану культурологічну компетентність, будуть більш ефективними у навчанні і вирішенні проблем, оскільки усвідомлення архетипу навчання як важливого складника мотиваційної діяльності сформує парадигму необхідності самоконтролю виконання завдання і об'єктивне самооцінювання результатів після завершення завдань, оскільки фундамент культурологічної компетентності, яка лежить в основі навчання, дозволяє регулювати дії, думки й емоції у процесі досягнення бажаного результату.

Інноваційний архетип навчальної діяльності за умови сформованої культурологічної парадигми передбачає здійснення саморегуляції навчальної діяльності, під час якої необхідні вміння зосереджувати увагу, активно сприймати і запам'ятовувати інформацію, попередньо орієнтуватися в умовах поставлених завдань, чітко продумувати хід навчального процесу, звіряти отриманий результат із заданим зразком і пред'явленими умовами.

За концептуальними засадами науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, у системі формування розвивальної функції важливим є встановлення асоціативних зв'язків між предметами, явищами, подіями. У системній реалізації цих функцій важливою є роль сформованого культурологічного середовища, зміст функціональності якого повинен бути наповнений яскравими фактами із сучасного культурологічного життя, а за спрямованістю – відповідати сучасним педагогічним інноваціям.

Таке середовище буде спрямоване на перетворення ВНЗ не тільки на навчальний, професійний центр, а також на культурний, науковий, інтелектуальний, комунікативний, розвивальний.

Висновки. Таким чином, за концептуальними засадами науково-педагогічного діалогу акад. Н. Г. Ничкало та доктора педагогічних наук М. Т. Теловати, культурологічний складник дозволить посилити і розвинути основні функції професійної освіти – компенсаторну, адаптивну, розвивальну. Культурологічна парадигма сучасної професійної освіти передбачає наявність для успішної навчальної діяльності високого рівня розвитку людської індивідуальності, здатної до виконання найскладніших завдань.

Використана література:

1. Ващенко Г. Хвороба в галузі національної пам'яті. Київ, 2003. 336 с.
2. Левочко М. Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі: теорія, методика, організація: монографія. Київ : Вид-во ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. 495 с.
3. Левочко М. Т. Вступ до спеціальності облік і аудит: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів з напряму підготовки «Облік і аудит» / [Укл. М. Т. Левочко]. Київ : Вид-во ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. 295 с.
4. Левочко М. Т. Бухгалтерський облік : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. М. Д. Корінька, М. Т. Левочко]. ДАСОА Держкомстат України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. 459с.
5. Теловата М. Т. Облік, контроль та аналіз : словник-довідник. Навч. посіб. / За ред. В. П. Пантелеєва [М. Т. Теловата]. Київ : Бізнес Медіа Консалтинг, 2011. 368 с.
6. Ничкало Н. Г. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади. Національна академія пед. наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, Кіровоград : Імекс, 2013. 263 с.
7. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми розвитку досліджень з педагогіки і психології професійної освіти. *Діалог культур: Україна у світовому контексті* : *матеріали 1 міжн. філ.-культ. читань.* м. Львів, 25–26 квітня 1996 р. Львів, 1996. С. 3–10.

References:

1. Vaschenko G. (2003) Khvoroba v haluzi natsionalnoi pamiati *[The Disease in the Field of National Memory]* Kyiv [in Ukrainian].
2. Levochko M. T. (2009) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoi haluzi: teoriia, metodyka, orhanizatsiia: [monohrafiia] [*Professional training of future specialists in the economic field: theory, methodology, organization: [monograph]*] / M. T. Levochko. Kyiv : Issue of State Enterprise «Information-Analytical Agency» [in Ukrainian].
3. Levochko M. T. (2009) Vstup do spetsialnosti oblik i audyt: [navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv z napriamu pidhotovky «Oblik i audyt»] / [Ukl. M. T. Levochko] *[Introduction to the specialty accounting and auditing: [textbook for students of higher education in the field of training «Accounting and Auditing»] / [Incl. M. T. Levochko]*. Kyiv : Issue of SE «Information and Analytical Agency». [in Ukrainian].
4. Levochko M. T. (2009) Bukhhalterskyi oblik: [navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv] / [Za red. M. D. Korinka] / [M. T. Levochko]. DASOA Derzhkomstat Ukrainy. [*Accounting: [textbook for students of higher education] / [Ed. M. D. Root] / [M. T. Levochko]. DASOA State Statistics Committee of Ukraine]*. Kyiv : SE «Information and Analytical Agency» [in Ukrainian].
5. Telovata M. T. (2011) Oblik, kontrol ta analiz: Slovnyk-dovidnyk. Navch. posib. / Za red. .V. P. Panteleieva, M. T. Telovata. *Accounting, control and analysis: Dictionary-Handbook. Educ. tool. / Edited .IN. P. Panteleeva, M. T. Telovata*. To: Business Media Consulting [in Ukrainian].
6. Nychkalo N. G. (2013) Profesiine navchannia dorosloho naselennia: teoretyko-metodolohichni zasady. Natsionalna akademiia ped. nauk Ukrainy, Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. *[Nychkalo N.G.Adult vocational training: theoretical and methodological principles. National Academy of Pedagogics. of Sciences of Ukraine, Institute of Teacher Education and Adult Education]*. Kyiv, Kirovograd : Imex [in Ukrainian].
7. Nychkalo N. G. (1996) Teoretyko-metodolohichni problemy rozvytku doslidzhen z pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity. Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu kontesti: materialy 1 mizhn. fil.-kult. chytan. m.Lviv, 25-26 kvitnia 1996 r. [*Nychkalo N.G.Theoretical and methodological problems of the development of research in pedagogy and psychology of vocational education // Dialogue of cultures: Ukraine in the world context: materials 1 international. phil-cult. Readings*]. Lviv, April 25–26, 1996. L'viv [in Ukrainian].

Yakubovska M. S., Stakhiv M. O. Discourse on the Practice of Life and the System of Competent Approach in the Practice of Person-Centered Education of the Present

The general tendencies of development of modern pedagogy are investigated. The discourse of the practice of life and the system of competence approach in the practice of personality-oriented education of the present on the basis of the academic-pedagogical school of Acad. N. G. Nichkalo and Doctor of Pedagogical Sciences M. T. Telovata in the system of creative dialogue based on the principles of creativity, communicativeness, pedagogy of cooperation and systematic formation of critical thinking of the modern student on the basis of scientific-pedagogical dialogue of the academy. N. G. Nichkalo and Doctor of Pedagogical Sciences M. T. Telovata.

The scientific-pedagogical school «pedagogy of life» by the academician is being researched. N. G. Nichkalo as a leading algorithm for developing strategic directions for human capital development in the coming decades. The theory of acad. N. G. Nichkalo in the methodological system of the necessity of lifelong learning and self-education in order to improve both professional skills and the ability to self-renew, to communicate with the immediate environment and with the outside world. The algorithm of «pedagogy of life» as an evolutionary continuation of «pedagogy of culture» and realization of ideas of continuous education are investigated. This pedagogical system is a practical necessity of life itself.

The idea of synergetic interaction between the formation of the world outlook and the harmonious development of social life is being expanded. These processes lay the space of spiritual freedom of the individual. The archetype of the cultural paradigm in the systematic improvement of the theory of activity reflects the systematic updating of the system of modern vocational education. Each era has its own shape in the search and implementation of innovative pedagogical ideas. Forms of intellectual activity are born in the system of didactic of higher vocational school, which in its essence combine scientific-cognitive and value-oriented approaches.

Key words: *cultural competence, cultural outlook, discourse, psychological safety of society, cultural consciousness, art of communication, cultural environment, psychological protection of personality.*

НАШІ АВТОРИ

АКСЬОНОВ ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ	викладач кафедри спортивно-педагогічних та біологічних дисциплін Харківської гуманітарно-педагогічної академії *tupitsa.alina2016@gmail.com*
БАЛЬОХА АЛЬОНА СЕРГІЇВНА	здобувача вищої освіти ступеня доктора філософії Ph D, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії педагогічного факультету Херсонського державного університету *timoshkovaalena@gmail.com*
БЕЙЛІС НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	аспірант кафедри педагогіки, фізичної культури та управління освітою онецького національного університету імені Василя Стуса *beylisnv@ukr.net*
БЛАГУН СОФІЯ СЕРГІЇВНА	аспірант кафедри медичної та біологічної фізики та інформатики, викладач кафедри латинської мови Національного медичного університету імені О.О. Богомольця *blahun@ukr.net*
БОЖКО НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка *natbozhko75@gmail.com*
БОЙЧУК-ТОВСТА ОКСАНА ГРИГОРІВНА	кандидат медичних наук, асистент кафедри стоматології післядипломної освіти Івано-Франківського національного медичного університету *Boychuk.oks@gmail.com*
БОНДАРЧУК АЛЛА ЯРОСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету *allabondarchuk_@ukr.net*
БОЯРЧУК СВІТЛАНА ІВАНІВНА	старший викладач кафедри дошкільної освіти Луцького педагогічного коледжу *boyarchuk.ost@gmail.com*
БУБІН АЛЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної освіти Луцького педагогічного коледжу *alla1978bubin@gmail.com*
БУЛГАРУ НАТАЛІЯ БОРИСІВНА	старший викладач кафедри загальної підготовки Одеської державної академії технічного регулювання та якості *bulgarunat@gmail.com*
БУРЧАК СТАНІСЛАВ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка *stas5578086@gmail.com*
БУТЕНКО ОЛЬГА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *butenko.olha11@gmail.com*
ВИНОГРАДОВА НАТАЛІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, соціології, менеджменту, соціокультурної діяльності і культурології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського *285338169@qq.com*
ВЕРЧЕНКО НАДІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти *ver4nad1@ukr.net*
ВОЄДИЛО ОЛЬГА ВІКТОРІВНА	викладач-стажист кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *olga.kruvoruchko@gmail.com*
ГАГАРІН МИКОЛА ІВАНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *nikua08@rambler.ru*
ГАЛАЦИН КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського» *galatsyn_kateryna@ukr.net*
ГАРГАУН НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	викладач іноземної мови Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій *kppo@ukr.net*
ГЕРАСИМЕНКО АННА СТЕПАНІВНА	аспірантка кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування *rivneuniverse@gmail.com*
ГОНЧАР ЛЮБОВ ВІКТОРІВНА	кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту Донбаського державного педагогічного університету *imhotep21@ukr.net*
ГОНЧАРЕНКО ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка *golowko.elena@gmail.com*
ГОНЧАРУК ОЛЬГА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки *arista@bigmir.net*

ГРЕЧАНИК НАТАЛІЯ ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти, докторант Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка *NGrech@i.ua*
ДЕГТЯРЬОВА ТЕТЯНА ОЛЕГІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету *t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua*
ДЕМЯНЧУК МИХАЙЛО РОСТИСЛАВОВИЧ	кандидат педагогічних наук, викладач терапевтичних дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської облради *dmr-rv@ukr.net*
ДЕНИСЕНКО ІЛОНА ІГОРІВНА	асистент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету *ilonadenysenko12@gmail.com*
ДЕНИСОВА АНАСТАСІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	завідувачка навчального відділу Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Університету менеджменту освіти *dipodenisova@gmail.com*
ДІН ЮЙЦЗІН	аспірант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського *daisyyouth@gmail.com*
ДЯДЧЕНКО ГАННА ВІКТОРІВНА	кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету *h.dyadchenko@drl.sumdu.edu.ua*
ЄСІПОВА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Національної гвардії України *olyaesipova88@gmail.com*
ІГНАТЬЄВА ОЛЬГА ЛЕОНІДІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету *ignatieva10@gmail.com*
ІЩЕНКО ЛЮДМИЛА ВАЛЕНТИНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та психології розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *liskra118@gmail.com*
ЖУРАВКО ТЕТЯНА ВАЛЕРІЇВНА	викладач-стажист кафедри психології та психології розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *tanazuravko1996@gmail.com*
ЗАВРАЖНА ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка *zavragna@gmail.com*
КАНІБОЛОЦЬКА ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету *kolga1512@gmail.com*
КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, начальник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного *oskap@ukr.net*
КЕЛЕМЕН РОМАН ЮРІЙОВИЧ	викладач коледжу при Карпатському інституті підприємництва Університету «Україна» *chumak4@gmail.com*
КОВАЛЕНКО АНАТОЛІЙ СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *kovalenkonext.as@gmail.com*
КОЗІГОРА МАРІЯ АНАТОЛІЇВНА	викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу *MariaKosihora1992@i.ua*
КОРЖ ГАЛИНА ІВАНІВНА	старший викладач кафедри цивільної безпеки Національного університету «Львівська політехніка» *galcorzh@gmail.com*
КОРОЛЬОВА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик навчання Хортицької національної академії *luseyna.77@ukr.net*
КОСЕНКО ЮРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка *kosenko75@gmail.com*
ЛОЗОВЕНКО ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Національного університету «Запорізька політехніка» *oksana_loz@i.ua*
ЛУК’ЯНЧУК МАР’ЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, помічник директора з кадрової роботи, викладач іноземної мови Луцького педагогічного коледжу *marian87luk@gmail.com*
МАРТИНЕЦЬ ЛІЛІЯ АСХАТІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, фізичної культури та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса *liliamart7@gmail.com*

МИХАСЮК ОКСАНА КОСТЯНТИНІВНА	директор Богодухівської гімназії № 1 Богодухівської районної ради Харківської області; аспірант Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України *omikhasiuk@ukr.net*
МИЩУК ПАВЛО МИКОЛАЙОВИЧ	магістрант інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету *allabondarchuk_@ukr.net*
МОЛНАР ТЕТЯНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету *tetjana_molnar@ukr.net*
НОВОСАДОВА СВІТЛАНА АРТЕМІВНА	викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка, *svetlananovosadova8@gmail.com*
НОЗДРОВА ОКСАНА ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Південноукраїнського національний педагогічного університету імені К.Д.Ушинського *katenozdrova 654@gmail. com*
ОГІЄНКО ДАНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка *dana.ogienkoo@gmail.com*
ПАСЬКО ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри електроніки, загальної та прикладної фізики Сумського державного університету *olyaleb@gmail.com*
ПИЛИПЕНКО ВАДИМ ВАЛЕРІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського *pylypenko.poippo@gmail.com*
ПИЛЯВЕЦЬ МАРИНА СТЕПАНІВНА	спеціаліст вищої категорії, викладач – методист, заступник директора з навчально-методичної роботи Вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці *maryna.pylyavets@gmail.com*
ПЛЮЩИК ЄЛИЗАВЕТА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка *elizavetapluschik42@gmail.com*
ПОЛЯНИЧКО АНЖЕЛА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка *polianychko@yandex.ua*
ПОПОВИЧ ОКСАНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, декан педагогічного факультету, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету *ksysha31071984@ukr.net*
ПРИЩЕПА ОЛЕНА ПЕТРІВНА	аспірант, викладач кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка *epaman09@gmail.com*
РАДЧЕНКО ОЛЬГА БОРИСІВНА	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти *olga.br@online.ua*
РАКІТЯНСЬКА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету *ludmilanick777@gmail.com*
РЕМЗІ ІРИНА ВЛАДЛЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Харківської гуманітарно-педагогічної академії *tupitsa.alina2016@gmail.com*
РЯБЕНКО МИХАЙЛО ІВАНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова *mykhailr@ukr.net*
РЯБОШАПКА ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини *lifeisgood81@ukr.net*
САВЧЕНКО ЛЮДМИЛА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради *savchenkoluda1970@gmail.com*
САЛТИКОВА АЛЛА ІВАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка *0809saltykova@gmail.com*
СВІНЦОВА ПОЛІНА ОЛЕКСАНДРІВНА	магістрант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка *posvintsova.il18@kubg.edu.ua*
СЕРГАТА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії *nssergata@gmail.com*
СЕРГАТИЙ МИКОЛА ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії *nssergata@gmail.com*

СИВАШ СНІЖАНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант, викладач кафедри соціальної педагогіки Запорізького національного університету *snegasivash@gmail.com*
СКВАРЧА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету *o.skvarcha@drl.sumdu.edu.ua*
СЛЮСАРУК-ЛІТВІН СВІТЛАНА СЕРГІЇВНА	аспірантка Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки *shvendryk@gmail.com*
СТАХІВ МАРІЯ ОЛЕКСІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка
ТАРАСЮК АННА МИКОЛАЇВНА	асистент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету *vikann@meta.ua*
ТВЕРДОХЛІБ ТЕТЯНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди *tst.khnpu@gmail.com*
ТИМОФЄЄВА ОКСАНА ЯРОСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» *tymofoksana@gmail.com*
ФІЛАТОВ СЕРГІЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ	кандидат технічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету *kafedraztdpn@gmail.com*
ФРУМКІНА АРИНА ЛЕОНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов № 2 Національного університету «Одеська юридична академія» *frumkina@onua.edu.ua*
ХУРСЕНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри охорони праці та фізики Сумського національного аграрного університету *khursenkosvetlana@gmail.com*
ЦИСЬ ОЛЕГ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету *Ukraina_tsys@ukr.net*
ЦЬОМА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	викладач Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка *tsnase1986@gmail.com*
ЧАЛА ОЛЬГА ВАСИЛІВНА	асистент кафедри географії факультету природничих наук Луганського національного університету імені Тараса Шевченка *andreychaliy13@gmail.com*
ШЕВЧУК ГАННА ЙОСИПІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» *gannanulp@gmail.com*
ЯКИМЕНКО ПОЛІНА В'ЯЧЕСЛАВІВНА	викладач кафедри іноземних мов Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика *kppo@ukr.net*
ЯКИМЕНКО СВІТЛАНА ІВАНІВНА	доктор філософії в галузі освіти, професор, завідувач кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського *kppo@ukr.net*
ЯКУБОВСЬКА МАРІЯ СТЕПАНІВНА	доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства

OUR AUTHORS

AKSONOV VOLODYMYR VOLODYMYROVYCH	Lecturer at the Department of Sports, Pedagogical and Biological Disciplines, Kharkiv Humanities and Pedagogical Academy *tupitsa.alina2016@gmail.com*
BALOKHA ALONA SERHIIVNA	Lecturer at the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Speech Therapy of the Faculty of Pedagogy, Kherson State University *timoshkovaalena@gmail.com*
BEILIS NATALIIA VASYLIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Physical Education and Management of Education,Vasyl' Stus Donetsk National University *beylisnv@ukr.net*
BLAHUN SOPHIA SERGYIVNA	PhD Student at the Department of Medical and Biological Physics and Computer Science, Lecturer at the Department of Latin, National Medical University of O. O. Bogomolets *blahun@ukr.net*
BOZHKO NATALIA VASYLIVNA	PhD, Senior Instructor at the Department of English and Teaching Methods, Central Ukrainian VolodymyrVynnychenko State Pedagogical University. *natbozhko75@gmail.com*
BOYCHUK-TOVSTA OKSANA GRIGORIVNA	Candidate of Medical Sciences, Assistant Lecturer at the Department of Dentistry of Postgraduate Education, Ivano-Frankivsk National Medical University *Boychuk.oks@gmail.com*
BONDARCHUK ALLA YAROSLAVOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecture at the Department of Song and Choral Practice and Voice, Rivne State Humanitarian University *allabondarchuk_@ukr.net*
BOIARCHUK SVITLANA IVANIVNA	Senior Instructor at the Department of Pre-School Education, Lutsk Pedagogical college *boyarchuk.ost@gmail.com*
BUBIN ALLA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Preschool Education, Lutsk Pedagogical College *alla1978bubin@gmail.com*
BULHARU NATALIIA BORYSIVNA	Senior Instructor at the Department of General Training, Odessa State Academy of Technical Regulation and Quality *bulgarunat@gmail.com*
BURCHAK STANISLAV OLEKSANDROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Physical and Mathematical Education and Informatics, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University *stas5578086@gmail.com*
BUTENKO OLHA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University *butenko.olha11@gmail.com*
VINOGRADOVA NATALIA MYKHAILIVNA	Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Sociology, Management, Social Cultural Activities and Cultural Studies, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky *285338169@qq.com*
VERCHENKO NADIIA VIKTORIVNA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Management, Belotserkovsky Institute Continuous Professional Education, SHEI «University of Educational Management» *ver4nad1@ukr.net*
VOIEDYLO OLHA VIKTORIVNA	Lecturer Trainee at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University *olga.kruvoruchko@gmail.com*
GAGARIN MYKOLA IVANOVYCH	Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Education Management of Pavlo Tychyna, Uman State Pedagogical University *nikua08@rambler.ru*
HALATSYN KATERYNA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" *galatsyn_kateryna@ukr.net*
HARHAUN NATALIIA MYKOLAIVNA	*Lecturer of Foreign Language, Vinnitsa College of National University of Food Technology* *kppo@ukr.net*
HERASYMENKO ANNA STEPANIVNA	Postgraduate Student at the Department of Foreign Languages, National University of Water and Environmental Engineering *rivneuniverse@gmail.com*
GONCHAR LYUBOV VIKTOROVNA	Candidate of Economic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Accounting and Auditing, State Educational Institution «Donbass State Pedagogical University». *imhotep21@ukr.net*
HONCHARENKO OLENA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko *golowko.elena@gmail.com*
GONCHARUK OLGA VALERIEVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Eastern European National University of Lesya Ukrainka *arista@bigmir.net*

HRECHANYK NATALIIA IHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education, Doctoral Candidate at the Hlukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko *NGrech@i.ua*
DEHTIAROVA TETIANA OLEHIVNA	Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens, Sumy State University *t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua*
DEMIANCHUK MYKHAILO ROSTYSLAVOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of Therapeutic Disciplines, Municipal Institution of Higher Education “Rivne Medical Academy” of Rivne Region Council *dmr-rv@ukr.net*
DENYSENKO ILONA IHORIVNA	Assistant Lecturer at the Department of Romance-Germanic Philology and Translation, Bila Tserkva National Agrarian University *ilonadenysenko12@gmail.com*
DENYSOVA ANASTASIIA VOLODYMYRIVNA	Head of the Training Department, State Institution of Higher Education University of Educational Management National Academy of Educational Sciences of Ukraine *dipodenisova@gmail.com*
DING YUJING	Postgraduate Student, Postgraduate Student of Educational Management and Public Administration Department, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky *daisyyouth@gmail.com*
DIADCHENKO HANNA VIKTORIVNA	Candidate of Philological Sciences, Senior Instructor at the Department of Language Training for Foreign Citizens, Sumy State University *h.dyadchenko@drl.sumdu.edu.ua*
YESIPOVA OLHA OLEKSANDRIVNA	Researcher of Scientific and Organizational Department, National Academy of National Guard of Ukraine *olyaesipova88@gmail.com*
IHNATIEVA OLHA LEONIDIVNA	Senior Instructor at the Department of Foreign Languages, Sumy National Agrarian University *ignatieva10@gmail.com*
ISHCHENKO LIUDMYLA VALENTYNIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Psychology of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University *liskra118@gmail.com*
ZHURAVKO TETIANA VALERIIVNA	Trainee Teacher at the Department of Psychology and Psychology of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University *tanazuravko1996@gmail.com*
ZAVRAZHNA OLENA MYKHAILIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Physics and Methods of Physics Education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko *zavragna@gmail.com*
KANIBOLOTSKA OLHA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Second Foreign Language, Zaporizhzhia National University *kolga1512@gmail.com*
KAPINUS OLEKSANDR SERHIIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Moral and Psychological Support of the Troops, National Academy of Land Forces named after Peter Sahaidachny *oskap@ukr.net*
KELEMEN ROMAN YURIIOVYCH	Lecturer, College at the Carpathian Institute of Entrepreneurship of University “Ukraine” *chumak4@gmail.com*
KOVALENKO ANATOLIY SERGIYOVUCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Instructor of Instrumental Performance, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University *kovalenkonext.as@gmail.com*
KOZIHORA MARIIA ANATOLIIVNA	Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Individual Methods Lutsk Pedagogical College *MariaKosihora1992@i.ua*
KORZH HALYNA IVANIVNA	Senior Instructor at the Department of Civil Security, Lviv Polytechnic National University *galcorzh@gmail.com*
KOROLOVA LIUDMYLA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Instrcutor at the Department of Theory and Methods of Learning, Khortytsia National Academy *luseyna.77@ukr.net*
KOSENKO YURII MYKOLAIOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Anton Makarenko Sumy State Pedagogic University *kosenko75@gmail.com*
LOZOVENKO OKSANA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer the Department of Physics, National University «Zaporizhzhia Polytechnic» *oksana_loz@i.ua*
LUKIANCHUK MARIANA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Director for Human Resources, Lecturer of Foreign Language, Lutsk Pedagogical College *marian87luk@gmail.com*
MARTYNETS LILIIA ASKHATIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Physical Education and Management of Education, Vasyl’ Stus Donetsk National University *liliamart7@gmail.com*

MISHCHUK PAVEL NIKOLAYEVICH	Master Student of the Institute of Arts, Rivne State Humanitarian University *allabondarchuk_@ukr.net*
MOLNAR TETIANA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Primary Education Mukachevo State University, Mukachevo *tetjana_molnar@ukr.net*
NOVOSADOVA SVITLANA ARTEMIVNA	Lecturer at the Department of Arts and Teaching Methods, Ivan Franko Zhytomyr State University *svetlananovosadova8@gmail.com*
NOZDROVA OKSANA PAVLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, State Institution 'K. D. Ushinskiy South Ukrainian National Pedagogical University' *katenozdrova 654@gmail. com*
OHIIENKO DANA PETRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Arts, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko *dana.ogienkoo@gmail.com*
PASKO OLHA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Electronics, General and Applied Physics, Sumy State University *olyaleb@gmail.com*
PYLYPENKO VADYM VALERIYOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Economics Education, M. V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education *pylypenko.poippo@gmail.com*
PYLIAVETS MARYNA STEPANIVNA	the Specialist of Higher Category, Teacher-Methodist, Deputy Head of Methodical Work, High Art Vocational School № 5 Vinnytsia *maryna.pylyavets@gmail.com*
PLIUSHCHYK YELYZAVETA VASYLIVNA	Senior Instructor at the Department of Art Disciplines and Teaching Methods, Zhytomyr Ivan Franko State University, *elizavetapluschik42@gmail.com*
POLIANYCHKO ANZHELA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activity, Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko *polianychko@yandex.ua*
POPOVYCH OKSANA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Pedagogy, Senior Instructor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Mukachevo State University *ksysha31071984@ukr.net*
PRYSHCHEPA OLENA PETRIVNA	Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Art Disciplines, T.H. Shevchenko National University Chernihiv "Colehium". *epaman09@gmail.com*
RADCHENKO OLHA BORYSIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Senior Instructor at the Department of Pedagogy, Psychology and Management, Belotserkovsky Institute continuous professional education, SHEI «University of Educational Management». *olga.br@online.ua*
RAKITIANSKA LIUDMYLA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Methods of Music Education, Singing and Choral Conducting, Kryvyi Rih State Pedagogical University *ludmilanick777@gmail.com*
RIABENKO MIKHAILO IVANOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy Odessa I. I. Mechnikov National University *mykhailr@ukr.net*
RIABOSHAPKA OLHA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University *lifeisgood81@ukr.net*
RAMSEY IRINA VLADLENOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Physical Education, Kharkiv Humanities and Pedagogical Academy *tupitsa.alina2016@gmail.com*
SAVCHENKO LIUDMYLA LEONIDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council *savchenkoluda1970@gmail.com*
SALTYKOVA ALLA IVANIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Physics and Methods of Physics Education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko *0809saltykova@gmail.com*
SVINTSOVA POLINA OLEKSANDRIVNA	Graduate Student at the Department of Social Pedagogy and Social Work of the Human Rights Institute, Borys Grinchenko Kyiv University *posvintsova.il18@kubg.edu.ua*
SERHATA NATALIIA SERHIIVNA	Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Physical Rehabilitation, Khortytsia National Academic Rehabilitation Academy *nssergata@gmail.com*

SERHATYI MYKOLA OLEKSANDROVYCH	Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Physical Rehabilitation, Khortytsia National Academic Rehabilitation Academy *nssergata@gmail.com*
SYVASH SNIZHANA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate, Lecturer at the Department of Social Pedagogy, Zaporizhzhia National University *snegasivash@gmail.com*
SKVARCHA OLHA MYKOLAIVNA	Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens, Sumy State University *o.skvarcha@drl.sumdu.edu.ua*
SLIUSARUK-LITVIN SVITLANA SERHIIVNA	graduate student of Lesya Ukrainka Eastern European National University *shvendryk@gmail.com*
STAKHIV MARIIA OLEKSIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Elementary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv
TARASIUK ANNA MYKOLAIVNA	Assistant Lecturer at the Department of Romance-Germanic Philology and Translation, Bila Tserkva National Agrarian University *vikann@meta.ua*
TVERDOKHLIB TETIANA SERGIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University *tst.khnpu@gmail.com*
TYMOFIEIEVA OKSANA YAROSLAVIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Humanities, Danube Institute of National University “Odessa Maritime Academy” *tymofoksana@gmail.com*
FILATOV SERHII VALENTYNOVYCH	Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Technical Sciences and Vocational Training, Kryvyi Rih State Pedagogical University. *kafedraztdpn@gmail.com*
FRUMKINA ARYNA LEONIVNA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign languages No. 2, National University “Odessa Law Academy”, Odessa, Ukraine. *frumkina@onua.edu.ua*
KHURSENKO SVITLANA MYKOLAIVNA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Occupational Safety and Physics, Sumy National Agrarian University *khursenkosvetlana@gmail.com*
TSYS OLEH OLEKSANDROVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Technical Sciences and Vocational Training, Kryvyi Rih State Pedagogical University. *Ukraina_tsys@ukr.net*
TSOMA NATALIA SERGIIVNA	Lecturer at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko *tsnase1986@gmail.com*
CHALA OLGA VASYLIVNA	Assistant Lecturer at the Department of Geography, Faculty of Natural Sciences, State Institution “Taras Shevchenko Luhansk National University” *andreychaliy13@gmail.com*
SHEVCHUK HANNA YOSYPIVNA	Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Social Management Department, National University “Lviv Polytechnic” *gannanulp@gmail.com*
YAKYMENKO POLINA VIACHESLAVIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, International Classical University named by Phillip Orlik *kppo@ukr.net*
YAKIMENKO SVITLANA IVANIVNA	PhD in Education, Professor, Head of the Department of Primary Education, V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv *kppo@ukr.net*
YAKUBOVSKA MARIIA STEPANIVNA	Senior Lecturer at the Department of Information, Library and Books, Ukrainian Academy of Printing

ЗМІСТ

Бальоха А. С.
ЗАСОБИ ТРИСУБ'ЄКТНОЇ ДИДАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....5

Бейліс Н. В.
ФЕНОМЕН НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ВИМІРАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ПОТРЕБ СУСПІЛЬСТВА.....9

Благун С. С.
МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ, БОТАНІЧНОЇ І ХІМІЧНОЇ НОМЕНКЛАТУР МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ.....12

Божко Н. В.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....16

Бойчук-Товста О. Г.
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....21

Бондарчук А. Я., Мищук П. М.
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТА-ВОКАЛІСТА.....26

Боярчук С. І., Бубін А. О.
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....30

Bulharu N. B.
BASIC ASPECTS OF THE FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN A TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....34

Бурчак С. О.
КОМПОНЕНТНІ СКЛАДНИКИ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....38

Бутенко О. Г., Рябошапка О. В., Воєдило О. В.
МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....42

Виноградова Н. М., Дин Юйцзин
ОТРАЖЕНИЕ ДРЕВНИХ КИТАЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ.....45

Власова І. В.
ФІНАНСУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ.....50

Гагарін М. І.
МОДЕЛЮВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....54

Halatsyn K. O.
THE ESSENCE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....58

Гаргаун Н. М.
ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В КОЛЕДЖІ.....61

Герасименко А. С.
КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ І. КАНТА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ДИСКУРСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ.....65

Гончар Л. В.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....70

Гончаренко О. В., Поляничко А. О.
ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ХЛОПЦІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ОПТИМІЗАЦІЇ.....74

Гончарук О. В.
ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СКЛАДНИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ.....78

Гречаник Н. І.
СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД…….84

Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Скварча О. М.
КРАЇНОЗНАВЧА АСПЕКТИЗАЦІЯ ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ…… 89

Демянчук М. Р.
СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ…….92

Денисенко І. І., Тарасюк А. М.
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОІ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ……97

Денисова А. В.
МОНІТОРИНГ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ…… 101

Єсіпова О. О.
ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП’ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ……106

Ihnatieva O. L.
SPECIFIC FEATURES OF AESTHETIC EDUCATION IN AGRICULTURAL ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION…… 110

Іщенко Л. В., Журавко Т. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ……114

Каніболоцька О. А.
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ…… 119

Капінус О. С.
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ’ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА……124

Келемен Р. Ю.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ…… 129

Коваленко А. С.
РОЛЬ ФЛАМЕНКО У РОЗВИТКУ ГІТАРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ…… 132

Козігора М. А.
ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ…… 136

Корж Г. І.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ’Я В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ……140

Корольова Л. М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……147

Лозовенко О. А.
КУРС ФІЗИКИ В НІМЕЦЬКОМУ ТЕХНІЧНОМУ ВИШІ: ЗАГАЛЬНА СТРУКТУРА ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ……151

Лук’янчук М. В.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ……156

Мартинець Л. А.
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»……161

Михасюк О. К.
КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…… 164

Молнар Т. І.
КРОСКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СФЕРА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ……169

Ноздрова О. П.
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН……174

Огієнко Д. П.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТВОРЧИХ МАЙСТЕР-КЛАСІВ
У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ……179

Пилипенко В. В.
ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ УКРАЇНСЬКИХ ГІМНАЗИСТІВ У 30–50-Х РОКАХ ХІХ СТОЛІТТЯ……183

Пилявець М. С.
ПАРТНЕРСТВО ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ……188

Плющик Є. В., Новосадова С. А.
ФОРМУВАННЯ ОРХЕСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……193

Попович О. М.
МЕХАНІЗМ ПРАКТИЧНОЇ ПОБУДОВИ СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОГО СЕРЕДОВИЩА
ДЛЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ РОДИНИ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ……196

Прищепа О. П.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ……201

Радченко О. Б., Верченко Н. В.
СТРУКТУРА СТОСУНКІВ МІЖ ПЕДАГОГАМИ ТА КЕРІВНИКАМИ
В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ……204

Ракітянська Л. М.
КОРДОЦЕНТРИЗМ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ:
ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ДИСКУРС……209

Ремзі І. В., Аксьонов В. В., Аксьонов Д. В.
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БАСКЕТБОЛУ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……212

Рябенко М. І.
ДУХОВНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СУБ'ЄКТІВ
ОСВІТНІХ ВІДНОСИН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ……217

Савченко Л. Л.
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК СКЛАДНИК РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ……221

Салтикова А. І., Завражна О. М., Пасько О. О., Хурсенко С. М.
МІСЦЕ АСТРОНОМІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ……225

Свінцова П. О.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ
ДО ПРАВОПОРУШЕНЬ, У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……229

Сергата Н. С., Сергатий М. О.
МОДУЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ
ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ……235

Сиваш С. В.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ……240

Tverdokhlib T. S.
THE ROLE OF BISHOP'S SCHOOL AND ORTHODOX COLLEGIUMS
IN DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION
(FIRST QUARTER OF THE 18TH CENTURY – THE END OF THE 18TH CENTURY)……245

Тимофєєва О. Я.
НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ……250

Фрумкина А. Л.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИХ ВЗАИМОСВЯЗАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... **255**

Цись О. О., Філатов С. В.
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ CAD-СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ..... **260**

Цьома Н. С.
ОСОБЛИВОСТІ ТРАДИЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... **265**

Чала О. В.
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... **269**

Шевчук Г. Й.
ПАРТНЕРСЬКА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК..... **274**

Якименко П. В.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ..... **278**

Якименко С. І.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО НАСТУПНОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **282**

Якубовська М. С., Стахів М. О.
ДИСКУРС ПРАКТИКИ ЖИТТЯ І СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРАКТИЦІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОСТІ..... **286**

CONTENTS

Balokha A. S. Means of three-subject didactics in the process of formation of future elementary school teacher natural competence…… 5

Beilis N. V. The phenomenon of German-speaking competence of students in Ukrainian secondary schools in the measurement of the community's cultural needs…… 9

Blahun S. S. The model of using interactive technologies in the process of teaching pharmaceutical terminology, botanical and chemical nomenclature of future pharmacists……12

Bozhko N. V. Theoretical fundamentals for the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers……16

Boichuk-Tovsta O. H. Formation of the emotional sphere of students in the process of their professional training…21

Bondarchuk A. Ya., Mischuk P. M. Innovative methods of vocal education and their role in forming the executive students of the vocalist……26

Boiarchuk S. I., Bubin A. O. Pedagogical practice as an important component forming the professional competence of future preschool education……30

Bulharu N. B. Basic aspects of the forming professional competencies of students in a technical higher education institution……34

Burchak S. O. Components of creativity of future math teachers……38

Butenko O. H., Riaboshapka O. V., Voiedylo O. V. Moral education of younger pupils: partnership pedagogy in the New Ukrainian school……42

Vinogradova N. M., Ding Yujing. Reflection of ancient Chinese values in the pedagogical practice of educational manager's training in modern China……45

Vlasova I. V. Higher education funding of the United States of America……50

Haharin M. I. Modeling of the educational system of general secondary education institution……54

Halatsyn K. O. The essence of formation of communicative culture of students in the process of extracurricular work in higher technical educational institutions……58

Harhaun N. M. Formation of economic culture of younger specialists of electrical engineers in the professional training program in the college……61

Herasymenko A. S. The concept of moral autonomy of I. Kant in the historical and cultural discourse of pedagogical anthropology……65

Gonchar L. V. Innovative approaches in the professional training of future managers……70

Honcharenko O. V., Polianychko A. O. Gender education for boys and ways to optimize it……74

Honcharuk O. V. Research of motivation-valuable composition of preparation of future teachers of primary school to organization of leizure activities of pupils……78

Hrechanyk N. I. State of research about the problem of formation of cultural competence the future teacher for elementary school: domestic experience……84

Dehtiarova T. O., Diadchenko H. V., Skvarcha O. M. Cross-cultural aspectizing as the basis for establishing and developing communicational competence of the foreign students……89

Demianchuk M. R. System of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges…… 92

Denysenko I. I., Tarasiuk A. M. Development of the students' creative activity by means of foreign language in high school……97

Denysova A. V. Monitoring of educational services in professional development courses for professionals (vocational-technical) education…… 101

Yesipova O. O. Use of mind maps technology in training of future engineers-educators of computer profile……106

Ihnatieva O. L. Specific features of aesthetic education in agricultural establishments of higher education……110

Ishchenko L. V., Zhuravko T. V. Psychological and pedagogical features of formation of logic and mathematical competences of older preschools……114

Kanibolotska O. A. Structural components of readiness for continuous professional activity of foreign language teachers in modern society……119

Kapinus O. S. The use of contextual learning technology in shaping the future subject officer's professional personality……124

Kelemen R. Y. Structural-functional model of training of future junior specialists in law by means of interactive technologies……129

Kovalenko A. S. The role of flamenco in the development of guitar education in Ukraine……132

Kozihora M. A. The influence of the younger pupils' temperament on the success of educational activity……136

Korzh H. I. Pedagogical conditions of the development of value-based attitude towards health by future civil security professional……140

Korolova L. M. Training of future teachers of primary school of the new Ukrainian school for the development of creative skills of elementary school children……147

Lozovenko O. A. Physics course at German technical university: general structure and didactic features……151

Lukianchuk M. V. Pedagogical conditions for the preparation of future primary school teachers for the formation of the creative abilities of younger pupils in the process of learning a foreign language……156

Martynets L. A. The essence of the concept of «innovation activity management of a general educational institution»……161

Mykhasiuk O. K. Criteria of effectiveness of public-state management of the general educational institutions……164

Molnar T.I. Cross-cultural space of primary school as a field of interaction of subjects……169

Nozdrova O. P. Organization of the individual work of postgraduate students for the research activity in the process of learning pedagogical disciplines……174

Ohiienko D. P. Features of the training of future teachers of primary school for giving the creative master classes in the process of organization of leisure activities of pupils……179

Pylypenko V. V. Daily life of Ukrainian high school students in the 30–50s of the 19th century……183

Pyliavets M. S. Partnership as a strategic resource of innovative development of professional (professional-technical) education institutions……188

Pluschik E. V., Novosadova S. A. Forming orchestic thinking as a pedagogical problem……193

Popovych O. M. The mechanism of the practical construction of a sensory enhanced environment for younger children in the conditions of family and educational establishment……196

Pryshchepa O. P. Pedagogical conditions of future primary school teachers' readiness formation for musical and educational activity in the context of an integrative approach……201

Radtenko O. B., Verchenko N. V. Structure of relations between and leaders in professional (professional-technical) education institutions……204

Rakitianska L. M. Cordocentrism of national music art as the basis of professional training of future teachers of music: emotional and intellectual discourse……209

Ramsey I. V., Aksynov V. V., Aksynov D. V. Methods of teaching basketball to students of institutions of general secondary education……212

Ryabenko M. I. Spirituality as the background to the academic integrity as subjects of educational relation in higher education institutions……217

Savchenko L. L. Intellectual development of children of the early preschool age as a component of mind development……221

Saltykova A. I., Zavrazhna O. M., Pasko O. O., Khursenko S. M.
Astronomy in the training system of the future physics teacher……225

Svintsova P. O. Socio-pedagogical work with adolescents prone to offenses,
in establishments of secondary education……229

Serhata N. S., Serhatyi M. O. Determining the level of physical preparedness of students:
modular pedagogical control……235

Syvash S. V. Development of the creative potential of Ukrainian language and literature teachers:
organizational and pedagogical conditions in the system of postgraduate pedagogical training……240

Tverdokhlib T. S. The role of bishop's school and orthodox collegiums in development of national education
(first quarter of the 18th century – the end of the 18th century)……245

Tymofieieva O. Ya. Learning autonomy in the English language learning process of future seafarers……250

Frumkina A. L. Psychological peculiarities of future primary school teachers' training
for interrelated educational and foreign language professional activities……255

Tsys O. O., Filatov S. V. Methodic of use the cad systems in the process of vocational preparation engineers-
and-pedagogues in transport area of expertise……260

Tsoma N. S. Peculiarities of traditional didactic principles in the study of informatic disciplines……265

Chala O. V. Criteria and indicators of formation of local lore competence of future geographers
in the process of professional training……269

Shevchuk H. Y. Pedagogy of partnership in Ukraine: establishment and development……274

Yakymenko P. V. Preparation of future teachers of a foreign language
for the specific training of high school students: a definitive analysis……278

Yakymenko S. I. Future primary teachers' education training for the next formation of national-patriotic
self-consciousness of senior preschoolers and junior schoolchildren……282

Yakubovska M. S., Stakhiv M. O. Discourse on the Practice of Life
and the System of Competent Approach in the Practice of Person-Centered Education of the Present……286

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 71

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко
Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Відповідальний секретар – Л. А. Куліш
Технічний редактор – Т. С. Меркулова
Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 30.09.2019.
Формат 60х84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 35,57. Обл.-вид. арк. 40,62.
Замов. № 0120/32. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони +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.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 71

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko
Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko
Executive secretary of series – L. A. Kulish
Technical editor – T. S. Merkulova
Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 30.09.2019.
Format 60x84/8. Headset Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 35,57. Published sheets. 40,62.
Order No. 0120/32. Circulation 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»
73034, Kherson, Parovozna str., 46a
Phone +38 (0552) 39 95 80
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No 6424 dated October 04, 2018