

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 1

Бердянськ
2020

УДК 378.001.89(082)
ББК 74.480.46я5
Н 34

ISSN 2412-9208
ICV 2018: 77.58
DOI 10.31494/2412-9208

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 7 від 27.02.2020 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(категорія “Б”)**

(наказ МОН України №1412 від 18 грудня 2018 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Ліепая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2020. – 495 с.

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2020
© Автори статей, 2020

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF
UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

**Scientific Papers
of Berdiansk State Pedagogical
University**

Series: Pedagogical sciences



Issue 1

**Berdiansk
2020**

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5
N 34

ISSN 2412-9208
ICV 2018: 77.58
DOI 10.31494/2412-9208

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 7 of 27.02.2020 p.*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry
of education and science of Ukraine this edition was included to
the List of scientific professional editions of Ukraine (category B)**

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine
№ 1412 of 18 December 2018)

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

N-34 Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 1. – Berdiansk : BSPU, 2020. – 495 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdiansk State Pedagogical University, 2020
© Authors of the articles, 2020

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бусленко Оксана (Київ). Методика навчання дизайну.....	11
Венцева Надія (Бердянськ). Державно-громадське управління освітою за часів Центральної Ради.....	21
Зеленська Людмила, Балацінова Алла (Харків). Теоретичні основи застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях.....	29
Котелянець Юлія (Кропивницький). Діяльність і відношення до світу: проблема інтеграції.....	43
Лопатинська Ірина (Кривий Ріг). Чинники, що впливають на характер середовища студентського колективу.....	52
Малишевський Олег (Умань). Дослідження генезису поняття “професійна мобільність”.....	60
Пилаєва Тетяна (Харків). Виникнення та розвиток системи вищої освіти Австралії.....	70
Rozman Iryna (Mukachevo). Prerequisites and factors of pedagogical biographistics formation.....	85
Строгонова Тетяна (Запоріжжя), Стучинська Наталія (Київ). Аналіз сучасних проблем методики навчання біофізики в медичних ЗВО.....	95
Федчиняк Артур (Бердянськ). Організація вищої історичної педагогічної школи України в роки Другої світової війни.....	104

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Сухопара Ірина (Київ). Емоційна компетентність вчителя в контексті Нової української школи.....	111
Яцина Світлана (Черкаси). До проблеми методики проведення інтегрованих уроків літературного читання на основі використання інформаційних технологій.....	123

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Богданова Марина (Бердянськ), Богданова Марія (Запоріжжя). Урок з позакласного читання за новелою О. Генрі «Дари волхвів»... Глазкова Ірина (Бердянськ). Навчальний діалог як засіб формування цінностей учнів профільної школи.....	132
Гриценко Лариса, Крицька Ірина, Цина Андрій (Полтава). Зміст, структура та концептуальні засади формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні.....	139
Кирилюк Світлана (Київ). Методичне забезпечення процесу формування соціальної активності старшокласників у закладах загальної середньої освіти.....	146
Магдич Тетяна (Житомир). Формування мовної особистості учнів ліцею як громадян з розвиненою національною свідомістю як лінгводидактична проблема	155
Мартинюк Олександр (Луцьк). Перспективи використання хмаро-орієнтованого навчального середовища Google classroom для контролю рівня знань учнів з фізики.....	164
Шолойко Тетяна (Бердянськ). Формування хронологічної	176

компетентності учнів на уроках під час вивчення історії України..... 185

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Бондаренко Інна (Щасливе, Бориспільський р-н). Технологічна культура в парадигмі політехнічної освіти..... 194

Гармаш Олена, Омельченко Світлана (Слов'янськ). Структура та зміст ґурторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов 202

Голуб Олена, Лесик Анжеліка (Бердянськ). Потенціал освітньо-розвивального середовища ЗВО у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи: практичний аспект..... 213

Грінченко Тетяна (Вінниця). Використання технологій розвитку критичного мислення у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики 223

Григор'єва Вікторія (Бердянськ). Методи розвитку невербальних засобів комунікації студента-хормейстера в класі диригування..... 233

Гриценко Андрій (Глухів). Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних технологій у процесі навчання історії студентів закладів вищої педагогічної освіти..... 241

Дудукалова Олександра (Бердянськ). Методологічні підходи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності..... 248

Ємельянова Тетяна (Харків). Механізм сприйняття просторово-часової інформації в когнітивному просторі особистості 258

Завидівська Ольга (Львів). Результативність упровадження комплементарно-інтегративної здоров'яорієнтованої педагогічної технології навчання майбутніх менеджерів..... 268

Zaiets Dmytro (Kyiv). Structural components of formation of future bachelors in physical education and sports for coaching activity..... 280

Квасниця Ірина (Хмельницький). Наукові підходи формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача з виду спорту в закладах вищої освіти..... 288

Книш Світлана (Бердянськ). Науково-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я..... 297

Коваль Людмила, Попова Ольга, Нестеренко Марина (Бердянськ). Трансформаційні зміни в професійній підготовці майбутніх педагогів у контексті впровадження ідей концепції Нової української школи..... 304

Kozlov Dmytro (Sumy). Innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution: factors for the formation..... 313

Kramarenko Alla (Berdiansk). The influence of the bio (eco) ethical activity of a future primary school and practical psychologist on the evaluation of own behavior: the practical orientirs 322

Красножон Олексій (Бердянськ). Комп'ютерна підтримка вивчення теми "Метод найменших квадратів" курсу теорії ймовірностей із елементами математичної статистики..... 330

Лапiна Марина (Маріуполь). Формування операційних компонентів професійної компетентності фахівців соціальної сфери..... 341

Марусинець Мар'яна (Київ), **Іванова Вікторія** (Мукачеве). Становлення британської системи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти у системі неперервної освіти..... 349

Михайленко Любов (Вінниця). Розвиток методичної компетентності вчителя математики як педагогічна проблема.....	359
Островська Людмила (Миколаїв). Пунктуаційний аналіз речення як основа формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.....	370
Павлюк Любов (Київ). Трансформація соціально-педагогічного партнерства в підготовці майбутніх учителів.....	381
Петруньок Тетяна (Київ). Формування в майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії знань про використання сучасних досягнень фізики в будівельній галузі.....	388
Плотнікова Олена (Херсон). До питання про зміст математичної компетентності майбутніх спеціалістів річкового та морського транспорту.....	395
Позднякова Валентина (Маріуполь). Формування в майбутніх фахівців морської галузі умінь подолання бар'єрів іншомовного спілкування	401
Пономаренко Ольга (Запоріжжя). Проблема оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	408
Смаковський Юрій (Бердянськ). Методика формування педагогічної музики майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: аналіз результатів педагогічного експерименту.....	417
Степанюк Катерина (Бердянськ). Технологічно-проектувальні уміння магістрів початкової освіти: оновлення змісту професійної підготовки... ..	426
Сторонська Оксана (Дрогобич). Пріоритети державної політики Австрії у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів.....	435
Ташкінова Оксана, Марченко Ірина, Корсунська Галина (Маріуполь). Впровадження елементів дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи.....	444
Тіщенко Олена (Маріуполь). Міждисциплінарна інтеграція як умова формування міжкультурної компетентності в майбутніх фахівців морської галузі.....	452
Турчин Андрій, Кашуба Олександра, Кравчук Тетяна (Тернопіль). Практична професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів професійних шкіл у Німеччині: особливості дуальної моделі.....	460
Ускова Альона (Мелітополь). Огляд літературних джерел з проблем розвитку морально-духовного світогляду майбутніх хореографів: теоретичний аспект	476
Червонська Лілія (Мелітополь). Значення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” у процесі професійної підготовки студентів-хореографів закладів вищої освіти	484

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Buslenko Oksana (Kyiv). Methodology of design training.....	11
Vientseva Nadiia (Berdiansk). State and public administration of education in the times of the Ukrainian Central Rada.....	21
Zelenska Liudmyla, Balatsynova Alla (Kharkiv). Theoretical foundation of the content analysis application in the historical pedagogical research....	29
Kotelianets Yuliia (Kropyvnytskyi). Activity and attitude to the world: the problem of integration.....	43
Lopatynska Iryna (Kryvyi Rih). Factors affecting the character of the students' group.....	52
Malyshevskiy Oleh (Uman). Genesis research of the professional mobility concept.....	60
Pylaieva Tetiana (Kharkiv). The origin and development of higher education system in Australia.....	70
Rozman Iryna (Mukachevo). Prerequisites and factors of pedagogical biographistics formation.....	85
Strogonova Tetyana (Zaporizhzhya), Stuchinskaya Natalia (Kyiv). Analysis of modern problems training of biophysics at medical university...	95
Fedchynyak Artur (Berdiansk). Organization of the higher historical pedagogical school of Ukraine in the years of the World War II.....	104

SECONDARY EDUCATION

Sukhopara Iryna (Kyiv). Emotional competence of the teacher in the context of the New Ukraine school.....	111
Yatsyna Svitlana (Cherkasy). On Methodology Problem of Integrated Lessons of Literary Reading Based on Using the Information Technologies	123

SECONDARY EDUCATION

Bohdanova Maryna (Berdiansk), Bohdanova Maryya (Zaporizhzhya). Extracurricular reading lesson on O. Henry's novel "The Gift Of The Magi".....	132
Glazkova Iryna (Berdiansk). The educational dialogue as a means of forming the profile school pupils' values.....	139
Gritsenko Larisa, Kritska Iryna, Tsina Andriy (Poltava). Contents, structure and conceptual foundations of forming the public responsibility in labor education.....	146
Kyryliuk Svitlana (Kyiv). Methodical support of the process of formation the social activity of high school students in institutions of general secondary education.....	155
Magdich Tatiana (Zhytomyr). The formation of liceum pupils' language personality as citizens with a developed national language consciousness as a linguodidactic problem.....	164
Martyniuk Olexandr (Lutsk). The prospects of using the Google classroom cloud-oriented educational environment to control the level of physical students.....	176
Sholoiko Tetiana (Berdiansk). The formation of students' chronological	

competence at lessons during studying the history of Ukraine.....	185
PROFESSIONAL EDUCATION	
Bondarenko Inna (Schaslyve, Boryspil distr.). Technological culture in the paradigm of the polytechnic education.....	194
Harmash Olena, Omelchenko Svitlana (Slovyansk). Structure and content of future foreign languages teachers' tutor competence	202
Golub Olena, Lesyk Angelika (Berdiansk). The potential of the educational and developmental environment of higher educational institutions in the professional development of future primary school teachers: a practical aspect.....	213
Hrinchenko Tatyana (Vinnitsa). The use of technology of critical thinking development in the professional training of a future music teacher.....	223
Grigoryeva Victoria (Berdiansk). Methods for the development of non-verbal means of communication for a choirmaster student in a conducting class	233
Hrytsenko Andriy (Hlukhiv). Psychological-pedagogical aspects of using the multimedia technologies in the process of teaching history of higher education institutions' students.....	241
Dudukalova Oleksandra (Berdiansk). Methodological approaches of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity.....	248
Emelyanova Tatyana (Kharkiv). About the mechanism of perception of the spatial-temporal information in the cognitive space of the personality....	258
Zavydivska Olga (Lviv). The effectiveness of implementation the complementary-integrative health-oriented pedagogical technology of training of future managers.....	268
Zaiets Dmytro (Kyiv). Structural components of formation of future bachelors in physical education and sports for coaching activity.....	280
Kvasnytsya Iryna (Khmelnyskiy). Scientific approaches of formation of professional mobility of a future sports coach-teacher in higher educational establishments.....	288
Knysht Svitlana (Berdiansk). Scientific and methodological aspects of preparation of future biology teachers and basics of health.....	297
Koval Liudmyla, Popova Olga, Nesterenko Maryna (Berdiansk). Transformation changes in future teachers' professional preparation in the context of introduction the ideas of the New Ukrainian school conception ...	304
Kozlov Dmytro (Sumy). Innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution: factors for the formation	313
Kramarenko Alla (Berdiansk). The influence of the bio (eco) ethical activity of a future primary school and practical psychologist on the evaluation of own behavior: the practical orientirs	322
Krasnozhon Oleksiy (Berdiansk). Computer support for the study of the topic "Least squares method" of the discipline "Probability theory with elements of mathematical statistics".....	330
Lapina Maryna (Mariupol). Formation of the operational components of social sphere specialists' professional competence.....	341
Marusynets Mariana (Kyiv), Ivanova Victoria (Mukachevo).	

Formation of british professional development specialists of preschool education in lifelong education systems.....	349
Mykhailenko Liubov (Vinnitsa). Development of methodical competence of a math teacher as a pedagogical problem.....	359
Ostrovska Liudmyla (Mykolayiv). Punctuative analysis of a sentence as the basis for the formation of future Ukrainian language and Literature teachers' punctuative competence.....	370
Pavliuk Liubov (Kyiv). Transformation of social-pedagogical partnership in preparation of future teachers.....	381
Petrunok Tetiana (Kyiv). Formation of future professionals of construction and civil engineering of knowledge about the use of modern achievements of physics in the construction industry.....	388
Plotnikova Olena (Kherson). To the question of the content of mathematical competence of future specialists river and maritime transport	395
Pozdniakova Valentyna (Mariupol). Development of future marine specialists' skills in overcoming the foreign language communication barriers	401
Ponomarenko Olga (Zaporizhzhya). Problem of estimation of levels of future psychology masters' readiness to professional activity in conditions of informal education.....	408
Smakovskiy Yuriy (Berdiansk). Method of formation of future musical arts teachers' pedagogical culture by means of spiritual music: analysis of results of the pedagogical experiment.....	417
Stepaniuk Katerina (Berdiansk). Technological and design skills of primary education masters: update of professional training content	426
Storonska Oksana (Drohobych). Priorities of Austrian state policy in the area of pedagogical staff professional training	435
Tashkinova Oksana, Marchenko Iryna, Korsunska Galina (Mariupol). Introducing the dual education elements into the training of professionals' future social work	444
Tishchenko Olena (Mariupol). Interdisciplinary Integration as a Condition of Intercultural Competence Formation of Future Marine Industry Specialists.....	452
Turchyn Andrii, Kashuba Olexandra, Kravchuk Tetiana (Ternopil). Practical Vocational and Educational Training of Future Teachers of Vocational Schools in Germany: Features of the Dual Model.....	460
Uskova Alona (Melitopol). Review of literary sources on the problems of moral and spiritual outlook of future choreographers: theoretical aspect....	476
Chervonska Liliia (Melitopol). The importance of the discipline "Theory and Methods of Teaching Classical Dance" in the process of professional preparation of students-choreographers' of higher educational institution....	484

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.922

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-11-20

METHODOLOGY OF DESIGN TRAINING

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДИЗАЙНУ

Oksana BUSLENKO,

A lecturer

Оксана БУСЛЕНКО,

викладач

<https://orcid.org/0000-0002-0729-5521>

byslenkoo@ukr.net

Mykhailo Boichuk Kyiv State
Academy of Decorative Applied Arts
and Design

Київська державна академія
декоративно-прикладного
мистецтва і дизайну імені
Михайла Бойчука

✉ 32 Boichuk Street, Kyiv, 01103

✉ м. Київ, вул. Бойчука, 32, 01103

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 01, 2020

ABSTRACT

It is well known that methodology in general scientific sense is a set of methods and means of achieving a specific goal through a certain activity. The first design manuals appeared in the 1950s abroad. They reflected the ideology of the design practice of those times with its clearly pragmatic orientation. Modern domestic methodologists have their own perspectives on the process of training future designers, highlighting various approaches. Modern higher education in Ukraine is characterized by the adoption of an innovative approach, in which the training of a competent specialist capable of self-development and self-improvement in all spheres becomes a priority. The innovative orientation of teachers' activities, which includes the creation, development and use of pedagogical innovations, is a means of updating educational policy. The main purpose of applying innovative educational technologies is to change the future specialist's personality (in comparison with the traditional system) qualitatively and adapt it to the constantly changing conditions of professional activity.

An innovative approach involves active and interactive forms of learning. So, active methods imply a student's active position in relation to the teacher and those who receive education together with him. Interactive methods promote better assimilation of new material. Interactive learning is aimed at active and deep learning of the studied material, development of the ability to solve complex problems. Interactive activities include simulation and role-playing games, simulation discussions and so on. Innovative teaching methods can also be attributed to methods such as: teamwork, research-based work, case-study, project work, search method etc. Thus, innovative learning technologies, which reflect the essence of the future profession and shape the professional qualities of a specialist, are a kind of training platform for students to develop their professional skills in conditions close to the real ones.

***Key words:** design, teaching methodology, innovative technologies, interactive teaching methods.*

Вступ. Загальновідомо, що методика в загальнонауковому розумінні – це сукупність методів, способів і засобів досягнення конкретної мети за допомогою певним чином упорядкованої діяльності.

«Навчити методичних основ дизайну можна і потрібно кожного, і тоді творча діяльність в матеріальному світі займе своє місце в ряду інших видів суспільної діяльності» [4, с. 407].

Методи та методики дослідження. За кордоном перші методичні посібники з дизайну з'явилися в 50-их рр. минулого століття. У них відбивалася ідеологія дизайнерської практики тих часів з її явно прагматичною спрямованістю. Англійський теоретик з названої вище галузі Ф. Ешфорд визначив завдання дизайнера як створення виробів, які знаходять збут і застосування. Інших соціальних або культурних вимог щодо дизайну не висувалося. Одним з перших центрів нового підходу до дизайн-освіти стало Вище училище художнього конструювання в м. Ульмі. Г. Бонса, Г. Гугелот і ряд інших теоретиків і педагогів-методистів виявили наукові основи і критерії, що дозволяють раціонально організувати дизайн-процес і управління ним. Розроблені в ті роки методики розглядали дизайнерську діяльність під різними кутами зору [1; 2; 3].

Сучасні англійські дослідники Дж. М. Метьюс, Б. Блер, М. Блітман, Б. Бріттон, А. Девіс, Г. Канліфф-Чарльзворт, Дж. Уілсон та інші аналізують методи та форми викладання мистецьких і дизайнерських дисциплін у вищих навчальних закладах Великої Британії. Вони підкреслюють, що в Школах образотворчого мистецтва XIX століття існувала специфічна модель навчання та викладання (студії), яка дозволяла студентам спостерігати і працювати разом з художниками в майстернях. З часом в освітніх цілях відбулися певні зміни, які передбачали збільшення ролі процесу спостереження, проте формування навичок відійшло на другий план. Незважаючи на те, що характер практичної діяльності студентів у студії зазнав змін, використання фізичного простору, де майбутні фахівці могли розвивати ідеї, експериментувати із концепціями та реалізовувати проекти макетів на професійному рівні, так і залишилося провідним чинником як мистецької освіти взагалі, так і дизайнерської зокрема [4, с. 122].

Визначальною особливістю сучасної мистецької та дизайнерської освіти Великої Британії залишається навчання в студіях, які створюють умови для реалізації індивідуальної та групової форм роботи. Сьогодні студія є тим середовищем, де майбутні фахівці проводять велику кількість свого часу, здійснюючи мозковий штурм, проектування, створення та виготовлення макетів, спілкуючись між собою. Рівень втручання викладачів на різних етапах творчої діяльності майбутніх дизайнерів (перегляд проектів, обговорення макетів та критичний розбір студентських робіт тощо) є неоднаковим. Задля досягнення ефективного результату на такі заходи запрошують і зовнішніх критиків [5; 6]. Отже, студія виступає в ролі багатофункціонального простору, де освітній процес здійснюється як під час офіційних засідань (наприклад, демонстрацій, семінарів, лекцій тощо), так і неформальних обговорень із викладачами, фахівцями та однокурсниками [4, с. 123]. Провідним в організації такого навчання є метод проектів (складовою якого виступає макетування), що передбачає активне залучення студентів

(індивідуально або в команді) до створення дизайн-продуктів. [5; 6].

Сучасні вітчизняні методисти мають свій погляд на процес підготовки майбутніх дизайнерів, виділяючи в ньому різноманітні підходи. У методологічній літературі поняття «підхід» порівнюється з проведенням у дослідженні певної світоглядної позиції (І. Блауберг, Є. Юдін і ін.), розуміється як стратегічний принцип або їх сукупність (І. Блауберг, Н. Стефанов, Є. Юдін); подекуди його пов'язують із застосуванням набору процедур і прийомів, що слугують формою й умовою реалізації відповідних принципів (А. Петров та ін.). Взаємозв'язок понять «методологія» і «методологічний підхід» може бути представлений як співвідношення сутності та засобів: застосування певних методологічних підходів забезпечує реалізацію відповідних методологічних основ наукового аналізу педагогічних явищ і процесів [2].

Фахівцями з методології дизайн-освіти створені різні теорії й рекомендації щодо організації освітнього процесу. Аналіз етапів проектування (пошукового макетування), представлених різними дослідниками (С. Михайловим, А. Михайловою, В. Куликовим, А. Наумовим, В. Ткачовим, А. Єфімовим, Г. Мінервіним, В. Шимко, Б. Бархіним та ін.), доводить, що в підході до визначеного питання принципів відмінностей у поглядах дослідників немає [2]. Кожен етап, який представляє частину проектувальної діяльності, характеризується власними завданнями, механізмом і результатом. Методика навчання дизайну спирається на методи і прийоми творчої діяльності, які використовують евристичне мислення, пошуки нових ідей. У світовій проєктній практиці відбувається постійна переорієнтація цілей і переоцінка можливостей дизайн-освіти. У зв'язку з цим надзвичайно важливою стає проблема підготовки дизайнера, готового до сприйняття постійних змін як норми професійної діяльності [7].

На початковому етапі процес пошуку проєктної ідеї та задуму матеріалізується у вигляді ескізів, начерків, макетів, що розкривають хід думок дизайнера та характеризують творчий процес. Дизайнер має брати участь у складанні технічного завдання щодо проектування та макетування. Створення макету визначає причини і цілі розробки проєкту й інші дані соціально-економічного й естетичного характеру. Наступний етап полягає в пошуку ідеї, тут зосереджуються найбільш специфічні методи і прийоми, що є максимально відповідними. Пошук проєктної ідеї може бути як особистісним, так і колективним. Колективна форма найбільш продуктивна, коли йдеться про масштабні проєкти. Практичні методи є складним поєднанням і взаємодією слова, наочності і практичної роботи, організовується і направляє викладачем, що ставить за мету активізувати самостійну активність і прищепити студентам працьовитість.

Звідси випливає, що методика навчання макетування та проектування є сукупністю методів і прийомів, за допомогою яких відбувається цілеспрямовано організований, планомірно і систематично здійснюваний процес оволодіння компетентностями, необхідними для

створення, опису, зображення або концептуальної моделі цілісного об'єкта із заданими функціональними, ергономічними й естетичними властивостями. Реалізація методологічних підстав процесу навчання дизайну забезпечується застосуванням певних методологічних підходів (принципів) професійної освіти [5]. У різних аспектах дослідження ці принципи розглядалися в дослідженнях С. Батишева, А. Бєляєвої, С. Маркової, Н. Фоміна, Н. Думченко, Д. Чернілевського, М. Махмутова, А. Новокова, А. Найна, М. Скаткіна, А. Шільнікова та ін. [5; 7].

Кожен метод навчання конкретизується комплексом прийомів, способів і засобів організації навчального пізнання. Прийоми і способи реалізації методу навчання використовуються педагогом залежно від особливостей навчального матеріалу і конкретної ситуації освітнього процесу, ступеня володіння викладачем елементами педагогічної майстерності. Вибір методів навчання обумовлений такими положеннями, як педагогічна і психологічна доцільність, функціональна визначеність, спрямованість на організацію діяльності педагога і студентів; загальнокультурної, педагогічної підготовки викладача, відповідність характеру змісту навчального матеріалу; відповідність методів форми навчання, взаємозв'язок і взаємодія методів між собою, їх комплексне застосування. Професійне володіння теоретичними підходами щодо застосування методів навчання сприяє впевненому прогнозуванню результатів, безпомилковому вирішенню завдань, досягненню поставленої мети щодо різнобічного розвитку особистості.

Результати та дискусії. Характерна для нашого часу швидка зміна якісних характеристик способу життя призвела до появи безлічі нових видів діяльності, нових професій, перш за все, дизайну. Дизайнер є носієм свідомості нового типу, пов'язаного з необхідністю відчувати дух часу і розуміти структуру сьогоденного соціуму. Такий тип свідомості дає фахівцеві можливість охоплювати своєю творчістю широке коло об'єктів – від окремої речі до структур предметно-просторового середовища, що вимагає турботи не тільки про зовнішній вигляд об'єктів, а й про людей, різноманітна життєдіяльність оточена дизайн-продукцією [6, с. 213].

Організована дизайнерська діяльність робить позитивний освітній вплив на студентів, сприяє самостійному отриманню знань і досвіду, розвиваючи в них незалежність, ініціативність і творчу активність. Обґрунтована організація навчального проектування взагалі та пошукового макетування зокрема істотно залежить від грамотно розробленої методики навчання дизайнерської діяльності, спрямованої на створення умов, що спонукають студента самостійно розвивати і застосовувати творчі здібності.

Сучасна вища освіта в Україні характеризується утвердженням інноваційного підходу, за якого пріоритетним напрямком стає підготовка компетентного фахівця, здатного до саморозвитку та самовдосконалення в усіх сферах. Невідповідність традиційних методів і форм навчання нинішнім соціально-економічним умовам розвитку суспільства вимагає перегляду теоретичних і практичних підходів до розробки нових освітніх

технологій. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів, що включає в себе створення, освоєння і використання педагогічних нововведень, виступає засобом оновлення освітньої політики. Посилення гуманітаризації змісту освіти, безперервна зміна обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових навчальних предметів вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. Змінився характер відносини викладачів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних інновацій. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася в основному до використання рекомендованих зверху нововведень, то зараз вона носить більш дослідницький характер.

Головною метою застосування інноваційних технологій освіти є якісна зміна особистості майбутнього фахівця в порівнянні із традиційною системою й адаптація його до постійно змінюваних умов професійної діяльності. Сутність такого підходу полягає в орієнтації навчання на реалізацію потенційних можливостей студента. Узагальнення досвіду закладів вищої освіти, які готують дизайнерів, дозволяє дійти висновку про те, що розвиток у студентів навичок мотивувати дії, орієнтуватись у різноманітній інформації, формування творчого нешаблонного мислення, що передбачає використання останніх досягнень сучасної науки і практики, стають невід'ємним результатом якісної освіти.

Інноваційний підхід включає активні й інтерактивні форми навчання. Так, активні методи передбачають активно-діяльнісну позицію студента стосовно викладача і тих, хто здобуває освіту разом з ним. Під час занять, організованих за такої форми, використовуються підручники, інформаційно-комунікаційні засоби, які забезпечують індивідуальність. Завдяки інтерактивним методам відбувається ефективне засвоєння знань у співпраці з іншими майбутніми спеціалістами. Ці методи належать до колективних форма навчання, за яких над досліджуваним матеріалом працює група студентів, при цьому кожен з них несе відповідальність за виконану роботу.

Інтерактивне навчання спрямоване на активне та глибоке засвоєння матеріалу, розвиток умінь вирішувати комплексні завдання. Інтерактивні види діяльності включають в себе імітаційні та рольові ігри, дискусії, що моделюють ситуації тощо. Одним із сучасних методів є навчання через співпрацю. Він дозволяє забезпечити ефективне засвоєння навчального матеріалу, вироблення здатності сприймати різні точки зору, вміння співпрацювати і вирішувати завдання в процесі спільної роботи. Так, до інноваційних методів викладання можна віднести метод роботи в команді, який передбачає акцентування спільної мети і досягнення успіху всієї групи. Як правило, вибори проблеми дослідження, алгоритму проектування, концепції візуалізації за командної роботи є утрудненими, тому що виникає необхідність урахування думки всіх членів команди. Саме взаємодія з іншими членами групи при оволодінні кожним учасником певними знаннями, дозволяє сформувати потрібні партнерські навички майбутнього дизайнера.

Дослідницький метод навчання зосереджений на організації творчого пошуку і застосування знань, оволодінні методами наукового пізнання в процесі діяльності щодо їх пошуку. Цей метод допомагає формувати

зацікавленість і потребу у творчій діяльності та самоосвіті. Сутність дослідницького методу навчання полягає в тому, що викладач формулює разом зі студентами проблему, а вони самостійно шукають її рішення. Ділова гра як інноваційна форма навчання використовується в дисципліні, для яких важливим є моделювання предметного і соціального аспекту змісту професійної діяльності дизайнера. У діловій грі за допомогою імітаційно-ігрових моделей відбувається оволодіння загальнокультурними і професійними компетентностями в галузі організаційно-управлінської діяльності. Метод спрямований на відпрацювання вмінь організації роботи творчого колективу виконавців, прийняття професійних і управлінських рішень, пошуку оптимального порядку виконання робіт тощо.

Цікавим і ефективним методом навчання є «Case-study», коли студенти і викладачі беруть участь у безпосередніх дискусіях з тієї чи іншої проблеми. Цей метод передбачає підготовлений у письмовому вигляді приклад ситуації із практики. Існують кілька типів «Case-study». Наприклад, структурований «кейс», у якому дається мінімальна кількість інформації. У завдань цього типу існує оптимальне рішення, яке студент знаходить при виборі. Існують «кейси», що ознайомлюють тільки з ключовими поняттями проблеми, тому при їх розборі студент повинен має спиратися ще й на власні знання. Великі неструктуровані «кейси» дають дуже детальну інформацію, у тому числі й непотрібну, а необхідні відомості, навпаки, можуть бути відсутніми. Ефективними навчальними завданнями є такі, під час розв'язання яких майбутні фахівці виступають у ролі дослідників. Аналізуючи такі «кейси», потрібно не тільки застосувати вже засвоєні теоретичні знання чи практичні навички, а й запропонувати щось нове. «Case-study» як інноваційний метод може бути широко використаний у навчанні дизайнерів, як на лекційних, так і на практичних заняттях. Особлива роль відводиться викладачеві, оскільки саме він стає ініціатором і організатором такого роду навчання. Дуже корисними виявилися стажування викладачів Мордовського університету в європейських ВНЗ, де цей метод давно і активно включений до викладацького арсеналу. Вивчення прийомів роботи колег, обговорення з ними індивідуальних методик роботи, корисні поради щодо застосування цього методу дозволили зробити його ефективною частиною діяльності кафедри дизайну та реклами.

Варто згадати методи, які активізують інноваційні процеси в роботі ЗВО. Так, проєктний метод навчання дозволяє змінити позиції викладача і визначається принципом педагогічної підтримки розвитку студента в ході проєктної або дослідницької роботи, з носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної діяльності. Метод проєктів – система навчання, за якої студенти набувають знання й уміння в процесі планування та виконання поступово ускладнених практичних завдань-проєктів. Для дизайнера подібна методика навчання є базовою для розвитку професійних компетентностей. Практико-орієнтовані проєкти засновані на попередній постановці чіткого, значущого для студента завдання, результат виконання якого має практичний характер і виражається в матеріальній формі. Розробка і проведення такого типу проєктів вимагає детальності в

опрацюванні структури, у визначенні функцій учасників, проміжних і кінцевих результатів. Для цього типу проектів є характерним жорсткий контроль з боку координатора й автора проекту. Особливістю творчих проектів є відсутність заздалегідь визначеної й детально відпрацьованої структури. У творчому проекті визначаються лише загальні параметри і вказуються оптимальні шляхи вирішення завдання, що стимулює максимальну активізацію пізнавальної активності майбутніх фахівців, сприяє ефективному виробленню професійних навичок і вмінь.

Пошуковий метод застосовується переважно для вирішення будь-якого практично спрямованого навчального завдання або виконання прикладного проекту. Його реалізація вимагає постановки завдання із високим рівнем проблемності та надання малим групам повної самостійності в пошуковій діяльності. Тому групи формуються за неформальною ознакою. Метою є проведення невеликого дослідження, що вимагає творчого підходу, пошуку і відбору емпіричного матеріалу, формулювання новизни отриманих результатів, оформлення дослідження у вигляді доповіді та проходження процедури захисту результатів дослідження перед експертами.

Метод навчання на основі досвіду передбачає використання наявного життєвого і професійного досвіду студентів у їхній подальшій освіті та розвитку. Цей метод є найбільш ефективним під час виробничої практики дизайнерів. Метод проблемного навчання спрямований, у першу чергу на «збудження інтересу» в майбутніх фахівців. Фундаментом проблемного навчання є висунення й обґрунтування складного пізнавального завдання, що представляє теоретичний або практичний інтерес у галузі дизайну. Метод проблемного викладу заснований на проблемному викладі матеріалу в тих випадках, коли студенти не володіють достатнім обсягом знань, уперше стикаються з тим чи іншим явищем. У цьому випадку пошук здійснює сам викладач. По суті він демонструє шлях дослідження, пошуку і відкриття нових знань, готуючи майбутніх професіоналів таким чином до аналогічної самостійної діяльності в подальшому. Студенти стають свідками і співучасниками наукового пошуку.

Мозковий штурм як метод навчання спрямований на розвиток креативних здібностей щодо пошуку і народження нових ідей, а також їх аналізу і синтезу. Мозковий штурм передбачає заборону на будь-яку критику на стадії генерації ідей, коли основний акцент робиться переважно на її кількість, а не на якість. Після стадії первісної генерації запропоновані учасниками ідеї можуть бути згруповані, оцінені, відкладені для подальшого аналізу й прийняття можливого варіанту рішення. Цей метод є важливим саме для майбутніх фахівців у галузі дизайну, оскільки пошук первісної ідеї та розробка на її основі того чи іншого рішення дизайнерського завдання є особливо складним. Використання методики мозкового штурму сприяє формуванню в студентів умінь і навичок щодо пошуку і відбору ідей, прийомів типізації завдань. Цей метод може використовуватися на будь-якому етапі розробки проекту. Мозковий штурм часто є першим кроком дизайнерського проектування і джерелом інших інструментів мислення. Він допомагає

визначити рамки проектних завдань, знайти вихідну концепцію і почати роботу. Цей процес може супроводжуватися схематичними начерками, діаграмами, переліком різних образів та ідей. Робота ведеться, як правило, групою майбутніх фахівців. Важливо вибрати модератора, який буде оперативно фіксувати всі ідеї, висловлені під час обговорення. Конкретизація теми і поділ її на складові забезпечує більш плідний пошук ідей.

Метод портфоліо відноситься до інноваційних освітніх технологій, в основі яких використовується автентичне оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності. У широкому сенсі він застосовується для будь-якої практико-результативної діяльності. За її видами в закладі вищої освіти розрізняють портфоліо освітнє і професійне. Уведення його послідовно формується протягом усього періоду навчання студента і передбачає вирішення двох завдань: 1) допомагає випускнику в процесі подальшого працевлаштування, забезпечивши його документом, достовірно і всебічно відображає високий кваліфікаційний рівень майбутнього дизайнера; 2) зацікавлює студента в період навчання в «накопиченні» вагомих досягнень для включення в портфоліо, тим самим стимулює його до всебічної корисної діяльності.

Особливо важливим для подальшої професійної діяльності є портфоліо майбутнього фахівця з колекцією творчих робіт, які демонструють зусилля, прогрес і досягнення в галузі творчої та проєктної діяльності. Створення асоціативних карт для пошуку ідей проєкту дозволяє через уявне дослідження швидко розглянути весь обсяг поставлених завдань. Процес використання такої методики виглядає так: спираючись на центральний термін або ідею, студенти накидають схему пов'язаних з ним образів і концептів.

Ще одним методом активізації творчого мислення є інтерв'ю. Це практичний спосіб збирання даних за допомогою спостережень, інтерв'ю й анкет. Основна мета – з'ясувати, для кого призначений проєкт. Робота з фокус-групою – найпростіший спосіб перевірити ефективність проєктного рішення. Полягає він в опитуванні передбачуваного споживача. Метод візуального пошуку призначений для аналізу повторюваних шаблонів, стереотипів, трендів часто використовуваних кольорів з метою вироблення новаторського й обґрунтованого рішення. Створення щоденника образів, використання риторичних фігур, пошук примусових зв'язків, робота в колективі, використання нетрадиційних матеріалів, звернення до реконструкції зразків мистецтва тощо як методи розвитку критичного креативного мислення можуть використовуватись у навчанні майбутніх дизайнерів.

При всьому розмаїтті технологій навчання, на наш погляд, найважливішою залишається роль викладача, який знаходиться в постійному пошуку нових форм і методів подання матеріалу. У багатьох прийомах знаходять відбиток інноваційні методи. Вони створюють умови як для формування, так і закріплення знань, умінь і навичок студентів. У свою чергу, використання інноваційних методів у процесі навчання сприяє подоланню стереотипів у викладанні різних дисциплін, розвитку творчих здібностей. Отже, ефективною формою навчання є активна взаємодія

викладача і студента. Проте впровадження в освітній процес сучасних технологій певним чином змінило роль викладача. Сьогодні він більше затребуваний у ролі консультанта, порадника, наставника, який ініціює творчі пошуки майбутніх фахівців. Окрім того, творча активність дизайнера зростає при вивченні гуманітарних дисциплін, пов'язаних з обраним фахом, як-от: історія дизайну, історія мистецтва, історія стилів тощо.

Висновки. Зміст і механізми інноваційних підходів у дизайн-освіті знаходяться в площині об'єднання двох взаємопов'язаних між собою процесів. Результатом такого підходу є використання нововведень, як теоретичних і практичних, так і тих, що утворюються на стику теорії і практики. У цьому випадку викладач має виступати як автор, дослідник, користувач і пропагандист нових педагогічних технологій, інноваційних методів навчання (дослідницькі методи, тренінгові форми, модульно-кредитні та модульно-рейтингові системи навчання тощо). Інноваційні технології навчання, що відображають суть майбутньої професії та формують фахові якості спеціаліста, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацювати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Усе зазначене вище дозволяє нам констатувати, що інноваційний потенціал освітньої діяльності як українських, так і європейських закладів вищої освіти безумовно приростає в ситуації тісної співпраці, що має призвести до підвищення якості підготовки фахівців у галузі дизайну, чий професійний світогляд і інструментарій будуть відповідати кваліфікаційним вимогам не тільки вітчизняних, але й європейських стандартів.

Література

1. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования / Б.Г. Бархин. – М.: Стройиздат, 1993. – 438 с.
2. Глазычев В.Л. О дизайне: Очерки по теории и практике дизайна на Западе. М.: Искусство, 1970.
3. Елистратова А.Э. Методика обучения проектированию интерьера образовательного учреждения // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL:<http://www.scienceforum.ru/2014/554/3127> (дата обращения: 04.06.2015).
4. Ефимов А.В. и др. Дизайн архитектурной среды: Учеб. для вузов. – М.: Архитектура-С, 2007. – 504 с., ил.
5. Прусак В.Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип.41. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 296-301.
6. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
7. Хворостов Д.А. Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов к проектной деятельности на базе компьютерных технологий. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2013.
8. Шулика Т.О. Методология проектно-художественного синтеза на примере архитектурно-дизайнерского проектирования по специальности // Международный электронный научно-образовательный журнал АМІТ. – 2010. – № 3.

References

1. Barkhin, B.G. Metodika arkhitekturnogo proyektirovaniya / B.G. Barkhin. – M.: Stroyizdat, 1993. – 438 s.

2. Glazychev V.L. O dizayne: Ocherki po teorii i praktike dizayna na Zapade. M.: Iskusstvo, 1970.
3. Yelistratova A.E. Metodika obucheniya proyektirovaniyu inter'yera obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Materialy VI Mezhdunarodnoy studencheskoy elektronnoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy nauchnyy forum» URL:<http://www.scienceforum.ru/2014/554/3127> (data obrashcheniya: 04.06.2015).
4. Yefimov A.V. i dr. Dizayn arkhitekturnoy sredy: Ucheb. dlya vuzov. – M.: Arkhitektura-S, 2007. – 504 s., il.
5. Prusak V.F. Pedagogicheskiye umovy podgotovki maybutnikh dizayneriv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy // Zbirnyk naukovykh prats'. Pedagogichesni nauky. Vyp.41. – Kherson: KHDU, 2006. – S. 296-301.
6. Simonenko V.D. Obshchaya i professional'naya pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov ped. vuzov M.: Ventana-Graf, 2005. – 368 s.
7. Khvorostov D.A. Sistema professional'noy podgotovki studentov khudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov k proyektnoy deyatel'nosti na baze komp'yuternykh tekhnologiy. Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. M., 2013.
8. Shulika T.O. Metodologiya proyektno-khudozhestvennogo sinteza na primere arkhitekturno-dizaynerskogo proyektirovaniya po spetsial'nosti // Mezhdunarodnyy elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal AMIT. – 2010. – № 3.

АНОТАЦІЯ

Методика в загальнонауковому розумінні – це сукупність методів, способів і засобів досягнення конкретної мети за допомогою певним чином упорядкованої діяльності. За кордоном перші методичні посібники з дизайну з'явилися в 50-их рр. минулого століття. У них відбивалася ідеологія дизайнерської практики тих часів з її явним прагматичним спрямованістю. Сучасні вітчизняні методисти мають свій погляд на процес підготовки майбутніх дизайнерів, виділяючи в ньому різноманітні підходи.

Сучасна вища освіта в Україні характеризується утвердженням інноваційного підходу, за якого пріоритетним напрямком стає підготовка компетентного фахівця, здатного до саморозвитку та самовдосконалення в усіх сферах. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів, що включає в себе створення, освоєння і використання педагогічних нововведень, виступає засобом оновлення освітньої політики. Головною метою застосування інноваційних технологій освіти є якісна зміна особистості майбутнього фахівця в порівнянні із традиційною системою й адаптація його до постійно змінюваних умов професійної діяльності.

Інноваційний підхід включає активні й інтерактивні форми навчання. Так, активні методи передбачають активно-діяльну позицію студента стосовно викладача і тих, хто здобуває освіту разом з ним. Інтерактивні методи сприяють більш якісному засвоєнню нового матеріалу, розвиток умінь вирішувати комплексні завдання. Інтерактивні види діяльності включають імітаційні та рольові ігри, дискусії, що моделюють ситуації тощо. Також до інноваційних методів викладання можна віднести такі методи, як-от: метод роботи в команді, дослідницький метод навчання, методом навчання «Case-study», метод проєктів, пошуковий метод тощо. Інноваційні технології навчання, що відображають суть майбутньої професії та формують фахові якості, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацювати професійні навички в умовах, наближених до реальних.

***Ключові слова:** дизайн, методика навчання, інноваційні технології, інтерактивні методи навчання.*

УДК 371

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-21-28

STATE AND PUBLIC ADMINISTRATION OF EDUCATION IN THE TIMES OF THE UKRAINIAN CENTRAL RADA

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЗА ЧАСІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ

Nadiia VIENTSEVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-9661-1874>

nadya-venceva@rambler.ru

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.

Berdiansk, Zaporozhye region,

71100

Надія ВЕНЦЕВА,

доктор педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

м. Бердянськ, Запорізька обл.,

71100

Original manuscript received: February 11, 2020

Revised manuscript accepted: March 03, 2020

ABSTRACT

The author of the study, based on the analysis of the literature, determines the peculiarities of the formation of the system of state and public management of education in the times of the Ukrainian Central Rada.

The study analyzed archival materials and identified the importance of the first Ukrainian teacher congresses as bodies of public education management. The role of political, public and non-governmental organizations such as the School Education Society in this process has been identified.

The author of the publication proves that in the times of the Central Rada in Ukraine the first state body of education management was formed – the General Secretariat of Education. The principle of decentralization of management was based on the work of this state organization.

The main purpose of the activity of this leading organization was not the administration, but the uniting of efforts of all national cultural and educational institutions of the Ukrainian People's Republic in the field of educational development. Particular attention was paid to ensuring the functioning of the school and to establishing a system of training of pedagogical staff.

The study found that, on the initiative of the leadership of the leadership of the General Secretariat of Education the basic principles of state and public administration were developed and implemented, namely: approval of the collegial structure of governing organizations at all levels of its realization, granting of the territorial and city self-government wide rights for opening and managing educational institutions, wide powers of pedagogical councils, granting educational institutions autonomy, etc.

Key words: *Ukrainian Central Rada, Ukrainianization, teacher congress, General Secretariat of Education*

Вступ. Останні роки в історії України позначилися низкою корекційних та структурних реформ в освітній галузі. Дбаючи на цьому шляху про входження в інтегровану світову культуру через гуманізацію та демократизацію освіти, необхідно враховувати й проблему відновлення та подальшого розвитку традицій української педагогіки. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження питань становлення національної системи освіти за часів Центральної Ради, яке, з одного боку, сприятиме формуванню національної свідомості, а з іншого – критичному ставленню до моделювання чинних освітніх процесів і накресленню перспектив у розвитку освітньої галузі.

Методи дослідження. У процесі дослідження були використані такі методи: ретроспективний та хронологічний – для вивчення організаційних складників педагогічної освіти; **історико-педагогічний** – для визначення та обґрунтування концептуальної ідеї дослідження; **порівняльно-педагогічний** – для зіставлення історико-педагогічних явищ, подій, фактів соціокультурного життя досліджуваного періоду з метою виявлення в них спільного та відмінного. Аналіз історико-педагогічної літератури, в процесі якого було виявлено, що питання вивчення стану системи освіти в умовах національно-визвольної боротьби порушувалися в працях таких науковців, як А. Боровик, С. Нікітчина, І. Передерій, Н. Сорочан та ін. (*Боровик, 2008; Нікітчина, 1998; Передерій, 2009; Сорочан, 1997*). Автори акцентували увагу на основних етапах розвитку національної освіти, організації учительських курсів, виданні навчальної літератури тощо. Проте проблеми організації управління в галузі освіти висвітлювалися побіжно, що зумовило актуалізацію наукового пошуку.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної та історичної літератури дослідити особливості формування системи управління освітою за часів Центральної Ради.

Результати та дискусії. Лютнева революції 1917 р. в Росії стала поштовхом до української революції, події якої безпосередньо вплинули на освітню галузь та визначення засад управління нею. Перші звістки про події в Петрограді та Москві на українські терени почали надходити наприкінці лютого. «Сталася революція, – згадував відомий вітчизняний історик, громадсько-політичний діяч Д. Дорошенко, – в Києві вона відбулася так само безкровно, як і скрізь, крім самого Петербурга. Влада без суперечок перейшла до Виконавчого комітету з 15-16 осіб ..., але особливого значення він не мав». 3–4 березня (за ст.ст.), урахувавши невизначеність політики центру щодо окраїн колишньої імперії, київським істеблшментом було вирішено «заложити загальну організацію, яка на зразок ради громадських організацій м. Києва об'єднувала б усі українські національні організації й стала б на чолі руху. Ухвалено було назвати її Центральною Радою» (*Дорошенко, 2007*). Такими чином, утворювалася платформа для подальшої діяльності крайового органу управління з широкими повноваженнями для національно-культурного й освітнього будівництва.

На початку революційних подій в Україні значно активізувалися як політичні, так й суспільні громадські організації, зокрема освітні; значну роль відіграло «Товариство шкільної освіти», представники якого організували та провели Всеукраїнський з'їзд учителів. Незважаючи на складні умови життя, 5–6 квітня 1917 р. відбувся I з'їзд представників нижчої, середньої і вищої ланок освіти. Учасники з'їзду запропонували уряду Центральної Ради створити Головну українську шкільну раду, яка б опікувалася справою організації школи й освіти в Україні. У результаті було створено «шкільну комісію», до складу якої ввійшла вся Рада Всеукраїнського товариства шкільної освіти.

Під час проведення I Всеукраїнського учительського з'їзду окрема увага приділялося питанню націоналізації освіти. Зокрема, було організовано секцію вищої школи, на якій усіх професорів-українців запросили повернутися на Батьківщину, а всіх, хто має можливість викладати українською мовою, вести паралельні курси у вишах.

13–15 серпня відбувся II Всеукраїнський професійний учительський з'їзд, на якому вже було вироблено конкретний план національної освіти та організації українського вчительства (*Дорошенко, 2007*). На обох з'їздах особливого значення надавалось справі професійної підготовки майбутніх учителів.

Зазначимо, що всеукраїнський професійний учительський з'їзд ухвалив проект управління справами підготовки педагогічних кадрів та освіти загалом, головним завданням якої було: а) усім народам української республіки забезпечити вільний розвиток їхньої школи і, взагалі, освіти; б) єдність освітньої справи, яка б забезпечувала можливість спільними силами боротися з тією темрявою, що охопила нашу землю після чужого панування, в) якомога ширша децентралізація управління. Як наслідок, у декларації генерального секретаріату Центральної Ради, виданій 12 жовтня 1917 р., було визначено такі першочергові заходи: «протягом цього академічного року має бути вироблений і по змозі здійснений проект нової за змістом і формою школи на Україні, на підставах демократичних і національних, причому кожна народність у своїх культурних пориваннях повинна мати відповідне задоволення» (*Протоколи та випуски з протоколів засідань Генерального секретаріату Центральної Ради народних міністрів УНР*).

14 (27) червня 1917 р. було оприлюднено Декларацію, де було чітко сформульовані першочергові завдання в галузі освіти, і констатовано, що створений згідно з II Універсалом 3 (16) липня 1917 р. Генеральний Секретаріат бере у свої руки управління освітою і контроль за проведенням українізації навчальних закладів, організацію видання підручників, добір і підготовку вчительських кадрів. Для здійснення контролю за діяльністю закладів народної освіти на місцях і як засіб подолання імперського рудименту в управлінні освітою Центральна Рада 28 грудня законом «Про скасування шкільних округ» реорганізувала їх у Комісаріати зі справ шкільних округ «в складі чотирьох українців і трьох представників меншостей» (*Правила прийому в державні університети*).

У складі Генерального Секретаріату було створено структурний підрозділ – Генеральне секретарство освіти (розпочало діяльність 25 червня 1917 р.), а його очільником призначено І. Стешенка, який як генеральний секретар (із червня 1917 року) освіти (у січні–лютому 1918 року – міністр) здійснив українізацію шкільництва.

З перших днів своєї діяльності Генеральне секретарство освіти (далі ГСО) почало (ре)організацію структурних одиниць та комплектацію штатів. Якщо в серпні-вересні 1917 р. Секретарство складалося з п'яти відділів, а кількість працівників не перевищувала п'ятдесяти осіб, то вже в листопаді – дванадцять відділів було об'єднано у п'ять департаментів та канцелярію зі штатом службовців у вісімдесят чотири особи. Підтвердженням того, що ГСО в надзвичайно короткий термін стало не тільки повноцінним державним органом управління, а й центром консолідації освітніх, наукових і культурних сил українського суспільства, є особливості його внутрішньої будови, яка станом на 1 січня 1918 р. виглядала вже організованою і визначеною.

Згідно з новим планом управління народною освітою в Україні Секретарство ставило перед собою три головні завдання: забезпечення всім народам України вільного розвитку освіти; об'єднання сил для проведення загальної лінії організації освітньої справи й широка децентралізація управління освітою.

Улітку 1917 р. Генеральне секретарство освіти почало призначати губернських і повітових комісарів освіти. Проте більш успішно проходила перебудова школи після виходу III-го Універсалу в листопаді 1917 р. У цей період ГСО звернувся до губернських, повітових земств і місцевих управ з пропозицією про скликання в грудні 1917 р. «Наради у справі організації народної освіти в Україні». Делегатами цієї наради, яка за своєю сутністю була з'їздом, пропонувалося обрати по одному представнику від кожного губернського і повітового земств. Нарада, на якій розглядалося питання перебудови народної освіти в Україні, проходила з 15 до 20 грудня 1917 р. На ній було заслухано 16 доповідей, зокрема, «Відділ народної освіти при повітових і місцевих управах», «Підготовка повітових і місцевих діячів народної освіти», «Взаємодія між губернськими, повітовими і волосними земствами в справі народної освіти» і затверджено «План управління освітою в Україні» (Лисица, 1977).

Зміна принципів організації діяльності всієї системи освіти була закономірною, тому що каталізатором її розвитку стала відповідна законотворча діяльність повноважних органів, зміна системоутворювальних парадигмальних засад, а також налагодження організаційно-розпорядчої роботи Генерального секретарства освіти та підзвітних йому органів управління.

На державні та регіональні освітні органи управління покладалися обов'язки створювати належні умови для реформування системи освіти, стимулювати діяльність викладачів та учнів, забезпечувати їм необхідні умови для нормальної діяльності, раціонально планувати мережі навчальних закладів, регулювати витрати на освіту, прогнозувати чисельність підготовки

педагогів, виходячи з потреб суспільства, визначати головні напрями галузевої освіти з урахуванням регіональних особливостей.

Важливим завданням реформи шкільної освіти було створення чіткої системи єдиної школи. З цією метою Центральною Радою була організована комісія, що працювала над розробкою плану єдиної школи. Вона здійснювала навчання і виховання протягом III ступенів: I – нижча початкова школа (1–4 класи), II – вища початкова школа (5–8 класи), III – середня школа (колегія, гімназія) (9–12 класи).

Із перших днів діяльності Центральна Рада особливу увагу приділяла розвитку вищої освіти: відкриттю та реорганізації університетів, розробці та виданню науково-педагогічної й методичної літератури, напрацюванню української наукової термінології, українському правопису. У сфері матеріального забезпечення освіти залучався приватний капітал, кошти релігійних конфесій і громадських організацій до фінансування навчальних закладів.

26 червня 1917 р. було прийнято декларацію Генерального секретаріату, де визначалась як основна програма розвитку національної школи, так і підготовки педагогічних кадрів. Стала очевидним, що освітні заклади не задовольняли потребу в учителях. На ім'я Генерального секретаріату освіти надходило багато листів з проханнями відкрити вищі школи. Так, у листі з Поділля писалося: «До Губерніального земства, яке в теперішній час керує цими школами, надходить дуже багато прохань від сільських громад, культурно-просвітних товариств про відкриття у них вищої початкової школи. Збирають гроші, дають помешкання, дають землю – все дають – просять тільки прислати учительський персонал та підручники. Як не прикро відмовляти такому натуральному бажанню людей дати освіту своїм дітям, але з болістю в серці доводиться відмовляти по одній причині, що нема учителів» (Нікітчина, 1998).

Для забезпечення функціонування школи, розв'язання питань національного виховання й навчання необхідна була певна система підготовки педагогічних кадрів.

За часів Центральної Ради почалась реорганізація системи вищої освіти і підготовку вчителів історії здійснювали університети й учительські інститути, учительські семінарії, педагогічні курси.

Із цього часу почався процес перебудови системи народної освіти й формування нової політики в цій сфері. Реорганізація вищої педагогічної школи, створення таких навчальних закладів, як Вищий інститут народної освіти ім. М. Драгоманова в Києві, прискорені педагогічні курси (на базі 3 і 4 курсів історико-філологічного факультету жіночих курсів) та Університету Святого Володимира, засвідчили про початок формування системи вищої педагогічної освіти в Україні.

Робота Генерального секретарства освіти з реформування галузі вищої педагогічної освіти не обмежувалася створенням нових і реорганізацією вже наявних вишів. Особлива увага приділялась удосконаленню набутих педагогами здібностей, умінь і навичок, перепідготовці вчителів українознавства. За задумом І. Стешенка,

стратегічного значення набувала ідея фундації спеціального закладу – Педагогічної академії, – де вчителі-практики мали б змогу підвищувати фаховий рівень, шліфувати педагогічну майстерність.

Метою функціонування Академії згідно статутних документів було теоретичне розроблення методів виховання й поглиблення знань майбутніх учителів із обраного ними фаху (*Передерій, 2009*)

У липні 1917 р. Тимчасовий уряд законом про автономію вищих шкіл надав професорським колегіям інститутів й університетів повну самостійність у всіх питаннях. Проте, слід зазначити, що стара професура в переважній більшості в питаннях українізації вищої освіти дотримувалась реакційного проросійського погляду. Тому до українізації цієї освітньої ланки знову взялася громадськість – наукові товариства, які пішли шляхом відкриття українських за формою й змістом вищих навчальних закладів. (*Передерій, 2009*).

Після проголошення IV Універсалом УНР самостійною, ні від кого незалежною, вільною державою українського народу Генеральний Секретаріат було трансформовано в повноцінний уряд суверенної держави – Раду Народних Міністрів. Відповідні зміни торкнулися і вже колишнього Секретарства освіти, перетвореного в Міністерство освіти. До складу Ради входили: Голова Ради Міністерства освіти – міністр освіти; Заступник голови – товариш міністра освіти; Директор департаменту загальних справ; Директор департаменту середньої та вищої освіти; Директор департаменту нижчої освіти; Директор департаменту дошкільного виховання і позашкільної освіти; Директор департаменту професійної освіти; Представник від департаменту мистецтв; Генеральний комісар освіти; Два представники комітету співробітників Міністерства освіти; Представник комісаріату в справах Київської шкільної округи; Представник комісаріату в справах Харківської шкільної округи; Представник комісаріату в справах Одеської шкільної округи (*Сорочан, 1997*). Відтепер основною функцією Міністерства стало об'єднання роботи всіх просвітних інституцій УНР, для чого воно встановлювало мінімальні освітні норми, формувало бюджети, регулювало взаємини окремих установ, керувало розробкою загальної освітньої статистики. Таким чином, на кінець квітня 1918 р. Міністерство освіти було цілком сформованою установою зі специфічною структурою, чітко визначеними завданнями і сферою компетенції, а його керівництво намагалось організувати роботу всіх підрозділів відповідно до нагальних потреб поточного моменту.

Висновки. Отже, революційні події лютого 1917 р. в Петрограді призвели до ліквідації монархічної форми правління, а разом із тим до послаблення тривалого імперського освітньо-культурного тиску. Задеклароване Тимчасовим Урядом право народів на самовизначення дало поштовх до підсилення домагань національного руху в найближчий час почати розбудову власної системи та демократизації освіти.

В Україні було сформовано перший державний орган управління освітою – Генеральний секретаріат освіти, в основу роботи якого було покладено принцип децентралізації управління. Основним змістом

діяльності цього керівного органу стало не адміністрування, а об'єднання зусиль усіх національних культурно-просвітніх інституцій Української Народної Республіки в справі розбудови освітньої галузі. З ініціативи керівництва ГСО розроблялися і запроваджувалися основні принципи державно-громадського управління, а саме: затвердження колегіального складу органів управління на всіх рівнях його реалізації, надання земському й міському самоврядуванню широких прав щодо відкриття та завідування навчальними закладами, розширення повноважень педагогічних рад, надання навчальним закладам автономії тощо.

Література

1. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.). Чернігів : КП Видавництво «Чернігівські обереги», 2008. 368 с.
2. Дорошенко Д. І. Мої спомини про недавнє минуле (1914-1920 роки). Київ: Темпора, 2007. 632 с.
3. Нікітчина С. О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917-1991 рр.): дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1998. 535с.
4. Передерій І. Г. Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект. Полтава: ПолтНТУ, 2009. 160 с.
5. Правила прийому в державні університети, проект штатів, ф. 2201, оп. 1, спр. 379, арк. 5, ЦДАВОВУУ.
6. Протоколи та виписки з протоколів засідань Генерального секретаріату Центральної Ради народних міністрів УНР, ф.1063, оп.1, спр.37, арк. 54, ЦДАВОВУУ.
7. Развитие народного образования УССР: справ. материалы / за ред. В. В. Лисица. Київ : Радянська школа, 1977. 32 с.
8. Сорочан Н. А. Формування системи управління освітою в Україні за доби Центральної ради (березень 1917 р. – квітень 1918 р.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський національний університету імені В.Н. Каразіна, Харків, 1997. 213 с.

References

1. Borovik A. M. Ukrayinizatsiya zagalnoosvitnih shkil za chasiv vitoryuvannya derzhavnosti (1917–1920 rr.). Chernigiv : KP Vidavnitstvo «Chernigivski oberegi», 2008. 368 s.
2. Doroshenko D. I. Moji spomini pro nedavne minule (1914-1920 roki). Kiyiv: Tempora, 2007. 632 s.
3. Nikitchina S. O. Stanovlennya i rozvitok sistemi profesiyno-pedagogichnoyi pidgotovki vchiteliv istoriyi v Ukrayini (1917-1991 rr.): dis.... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Kiyivskiy un-t im. T. Shevchenka. Kiyiv, 1998. 535 s.
4. Perederiy I. G. Rozbudova natsionalnoyi sistemi osviti v Ukrayini za dobi Tsentralnoyi Radi: Istorichniy aspekt. Poltava: PoltNTU, 2009. 160 c.
5. Pravila priyomu v derzhavni universiteti, proekt shtativ, f. 2201, op. 1, spr. 379, ark. 5, CDAVOVUU.
6. Protokoli ta vipiski z protokoliv zasidan Generalnogo sekretariatu Tsentralnoyi Radi narodnih ministriv UNR, f. 1063, op.1, spr.37, ark. 54, CDAVOVUU.
7. Razvitie narodnogo obrazovaniya USSR: sprav. materialyi / za red. V. V. Lisitsa. Kiyiv : Radyanska shkola, 1977. 32 s.
8. Sorochan N. A. Formuvannya sistemi upravlinnya osvitoyu v Ukrayini za dobi Tsentralnoyi radi (berezen 1917 r. – kviten 1918 r.): dis. ... kand. ist. nauk: 07.00.01 / Harkivskiy natsionalniy universitetu imeni V. N. Karazina, Harkiv, 1997. 213 s.

АНОТАЦІЯ

Авторка дослідження, ґрунтуючись на аналізі широкого кола джерел, визначає особливості формування державно-громадське управління освітою за часів Центральної Ради.

У дослідженні проаналізовано архівні матеріали та виявлено значення перших всеукраїнських з'їздів вчителів як органів громадського управління освітою. Визначено роль у цьому процесі політичних, суспільних та громадських організацій, зокрема «Товариства шкільної освіти».

Авторка публікації доводить, що за часів Центральної Ради в Україні було сформовано перший державний орган управління освітою – Генеральний секретаріат освіти, робота якого базувалася на принципі децентралізації управління. Основним змістом діяльності цього керівного органу стало не адміністрування, а об'єднання зусиль усіх національних культурно-просвітніх інституцій Української Народної Республіки в справі розбудови освітньої галузі. Особлива увага при цьому надавалася забезпеченню функціонування школи та створенню системи підготовки педагогічних кадрів.

У дослідженні з'ясовано, що за ініціативи керівництва Генерального секретаріату освіти розроблялися й запроваджувалися основні принципи державно-громадського управління, а саме: затвердження колегіального складу органів управління на всіх рівнях його реалізації, надання земському й міському самоврядуванню широких прав щодо відкриття та завідування навчальними закладами, розширення повноважень педагогічних рад, надання навчальним закладам автономії тощо.

Ключові слова: Центральна Рада, українізація, учительський з'їзд, Генеральне секретарство освіти.

УДК 378.012:001.8](09)
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-29-42

**THEORETICAL FOUNDATION OF THE CONTENT ANALYSIS
APPLICATION IN THE HISTORICAL PEDAGOGICAL RESEARCH**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ
В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Liudmyla ZELENSKA, **Людмила ЗЕЛЕНСЬКА,**
Doctor of Pedagogical Sciences, доктор педагогічних наук,
Professor професор
<http://orcid.org/0000-0002-3324-5173>
zelenskaya_ludmila@ukr.net

Alla BALATSYNOVA, **Алла БАЛАЦИНОВА,**
Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Docent
balatsynova.alla@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3247-0694>

*H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University*

*Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

*✉ 29 Alchevski St.,
Kharkiv, 61002*

*✉ ул. Алчевських, 29
м. Харків, 61002*

Original manuscript received: February 17, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article highlights importance of the historical pedagogical research for the deeper understanding of features and problems of the contemporary education and prediction of its subsequent development. It substantiates feasibility of a new format for the development of historical pedagogical problems based on the foundations of hermeneutics, application of different methods of textual interpretation, including content analysis. Considering this, the authors aim to cover specifics of the content analysis organizations and its uses in the historical pedagogical studies. Research of the scientists' approaches to the definition of content analysis allowed them to treat it as a method of qualitative and quantitative analysis of the document's contents, allowing for the deeper understanding of its extra-textual reality. Content analysis is applied to different physical data storages produced by people – books, magazines, newspapers, phonograms, audio and video recordings, photos, letters, records, journals of meetings, official documents. It varies depending on methods employed (quantitative, qualitative, computer analysis). Typical (classic) content analysis includes following stages: identification of the coding units, classification, operationalization (sample coding), coding, and quantification of the text.

It was established, that content analysis method is widely applied in the psychological pedagogical research. The article provides examples of its application in the following spheres: study of motives, interests, core values of different population groups; support for rationale of the topic and prospects of the studies in this direction; establishment of the nature of basic concepts of pedagogy as science; study of the features of recipients through their messages, products etc. The article highlights that

the historians of pedagogics use this method less frequently. However, spread of the mathematical methods in the historical pedagogical studies, need for objective interpretation of the written (textual) sources based on the standardized procedures calls for its wider implementation. The article defines requirements to the application of content analysis in the historical pedagogical research, defines stages of its setup and conduct, its uses (study of features of the national educational policies and their regional specifics; organizational forms and methods of teaching; relations between pedagogues and students on different historical stages; biographies of pedagogical persons; relations between social status and attitudes of the authors writing on particular pedagogical problems, specifics of their pedagogical ideas and conceptions etc.) together with the examples of this method's appraisal by the researches.

Keywords: *content analysis; historical pedagogical research; specific features; directions.*

Вступ. В останні роки спостерігається суттєве підвищення інтересу до проведення історико-педагогічних досліджень. Це пов'язано з тим, що сьогодні без реконструкції історико-педагогічного процесу не можливо розв'язати проблему вибору оптимальних шляхів, методів, засобів навчання та виховання особистості, яка була б здатна в умовах глобальних викликів, конфліктного світу, поглиблення кризи гуманістичної культури зберігати в соціальному бутті людський вимір, надавати імпульс позитивного становлення культурному розвитку суспільства. Фокусуєчи погляд на історію педагогічного процесу, ми не тільки глибше усвідомлюємо особливості та проблеми сучасної освіти, але й отримуємо можливість прогнозування цього соціокультурного феномену. У визначеному контексті слухними видаються слова В. Ключевського, який підкреслював, що без знання історії ми маємо визнати себе випадковістю, яка не знає, як і навіщо прийшла в цей світ, як і для чого живе, як і до чого має прямувати.

Підвищення інтересу до історико-педагогічних досліджень ставить на порядок денний питання переосмислення чинних підходів до історико-педагогічного пізнання. Теоретичними орієнтирами вибору нового формату дослідження історико-педагогічної проблематики можуть слугувати такі:

- розуміння історії педагогіки як важливої інтегральної складової цивілізаційного поступу, духовного життя, культури людства;

- розуміння множинності форм вияву єдності історії педагогіки та історії суспільства, культури;

- розуміння наявних внутрішніх протиріч між неповторним розмаїттям продуктів історико-педагогічного процесу, його конкретно-історичних, регіональних, національних, особистісно-індивідуальних форм і невпинним перетворенням його на процес взаємодії різних педагогічних традицій в межах окремих цивілізацій, культур, регіонів у різні історичні періоди;

- розуміння історії педагогіки як особливої дисципліни, яка, з одного боку, базується на мові фактів, текстів, документів, верифікованих історико-педагогічною традицією, а з іншого – історичною саморефлексією педагогіки, яка лише інтерпретує історико-педагогічний процес (Полонський, 2006).

Останнє положення свідчить про те, що в історико-педагогічних дослідженнях методи аналізу документів, фактів, подій, вивчення історіографії питання, порівняння оцінок і суджень важливо доповнювати методами герменевтики, тобто тлумачення. Для історика педагогіки текст має слугувати лакмусовим папірцем, прочитання якого не зводиться лише до усвідомлення готового змісту, а вимагає його уточнення. Це, в свою чергу, продукує потребу використання різних методів інтерпретації текстів (логіко-методологічні, семіотичні, семантичні тощо). Непересічне значення в розв'язанні порушеної проблеми належить методу контент-аналізу, який є не лише сукупністю загальних принципів осягнення текстів з точки зору соціальних теорій, а й процедур їх опрацювання (Іванов, 2013).

Вивчення стану розробленості визначеної проблеми дозволяє констатувати, що контент-аналіз як метод наукового пізнання широко представлений у зарубіжному (Kayser, 1963; Berelson, 1971; Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004) і вітчизняному (Семотюк, 2004; Бондар, Допіра, 2007; Іванов, 2013; Кузнецов, 2014 та ін.) науковому дискурсі. Методологічні засади проведення контент-аналізу в історичних дослідженнях розкрито в працях Бородкіна, 1986; Ковальченка, 2003; Мазур, 2010; Печугіної, 2012; Мартюшова, 2016 та ін. Контент-аналіз як психолого-педагогічну процедуру вивчали Полонський, 2006; Вершловський, Матюшкіна, 2006; Дубасенюк, 2010; Лук'янова, 2010; Хриков, Адаменко, Курило, 2013; Ушмарова, 2013; Красильникова, 2013; Мариновська, Завалевський, 2014; Виноходова, 2015; Фроленкова, 2015 та ін. Водночас методика й техніки застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях представлено в науковій літературі доволі фрагментарно, що свідчить про непопулярність цього методу серед дослідників історії педагогіки (Лобода, 2010; Панасенко, 2012; Страйгородська, 2017; Дороніна, 2018; Літченко, 2018).

Мета статті – розкрити особливості організації та напрями застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано комплекс загальнонаукових методів дослідження: джерелознавчий аналіз, описово-аналітичний метод, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення, що забезпечили пошук, обробку й інтерпретацію масиву наукової літератури з проблеми дослідження, з'ясування суті базових понять, упорядкування вимог до організації та проведення класичного контент-аналізу, зіставлення поглядів учених на методики й техніки його здійснення в педагогічних дослідженнях, характеристики особливостей і напрямів застосування контент-аналізу в галузі історії педагогіки.

Результати та дискусії. Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що серед дослідників не існує однастайності в тлумаченні поняття “контент-аналіз”. Зокрема, О. Кузнецов (Кузнецов, 2014) подає такі підходи науковців до визначення цього поняття:

- контент-аналіз – це методика об'єктивного якісного і систематичного вивчення змісту засобів комунікації (Д. Джері, Дж. Джері);

- контент-аналіз – це систематичне числове оброблення, оцінка й інтерпретація форми та змісту інформаційного джерела (Д. Мангейм, Р. Річ);

- контент-аналіз – це якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і суворістю процедури та полягає в квантифікаційному обробленні тексту з подальшою інтерпретацією результатів (В. Іванов);

- контент-аналіз полягає в знаходженні в тексті певних змістовних понять (одиниць аналізу), виявленні частоти їх уживаності та співвідношення зі змістом всього документа (Б. Краснов);

- контент-аналіз – це дослідницька техніка для отримання результатів шляхом аналізу змісту тексту про стан і властивості соціальної дійсності (Є. Таршиш).

Зазначене вище дає підстави для висновку, що контент-аналіз є методом якісно-кількісного аналізу змісту документа, за допомогою якого можливе більш глибоке осягнення позатекстової реальності. Він відрізняється від інших способів вивчення документів можливістю “вписування” їхнього змісту в соціальний контекст, усвідомлення змісту і як прояву, і як оцінки соціального життя. Контент-аналіз широко використовується в соціології, журналістиці, політології, соціальній психології, історії, педагогіці. Це зумовлюється тим, що контент-аналіз може бути застосований до різних видів матеріальних носіїв інформації – книг, журналів, газет, фонограм, аудіо- й відеозаписів, фотографій, листів, діловодної документації, засідань, відомчих документів (накази, постанови, розпорядження, циркуляри, інструктивні листи тощо), які є продуктом діяльності людини. Він є більш складним за інші наукові методи, засновані на розумових операціях аналізу й синтезу, але менш суб'єктивним.

Контент-аналіз ґрунтується на таких загальних правилах: систематичність, репрезентативність, повторюваність елементів змісту, статистична значущість і формалізація, відповідність процедури сформульованій меті й завданням, чітке визначення категорій.

Наразі існує множинність підходів до проведення контент-аналітичного дослідження. На переконання О. Іванова (Іванов, 2013:71), вони вирізняються застосуванням окремих методик (набір готових алгоритмів проведення дослідження в конкретній ситуації). Так, у межах контент-аналітичного дослідження може застосовуватися кількісний контент-аналіз – методика аналізу текстів шляхом кількісного зіставлення аналітичних категорій через підрахунок ключових слів (чи інших одиниць рахунку); якісний контент-аналіз – методика аналізу текстів шляхом систематичної інтерпретації текстів через виділення в них тем, тенденцій та відповідне їх кодування або ж їх поєднання. Конкретними процедурами вирізняються і техніки “комп'ютерного контент-аналізу” – застосування під час контент-аналітичного дослідження комп'ютерних засобів, зокрема програм TACT, MAXQDA тощо.

Зазначимо, що оригінальні методики проведення класичного контент-аналізу були розроблені зарубіжними вченими, як-от: Б. Берелсон (Berelson, 1971), Ж. Кайзер (Kaysen, 1963), В. Фрю (Früh,

2007) та ін. Зокрема, Ф. Фрю (Früh, 2007) запропонував такі етапи проведення контент-аналізу:

1) відбір змістових одиниць, які цікавлять дослідника з позиції досягнення мети і розв'язання проблеми;

2) класифікація – теоретичне диференціювання і структурування змістових одиниць, виокремлення в них одиниць аналізу (змістових категорій), підкатегорій та їх групування;

3) операціоналізація (пробне кодування) – перевірка того, чи відповідає попередня класифікація категорій змісту тексту, внесення змін до розробленої класифікації;

4) кодування – кожній категорії і підкатегорії присвоюється код у вигляді цифри або літери, тобто всі категорії розміщуються на номінальній шкалі. Як наслідок, укладається інструкція для кодування (класифікатор);

5) квантифікація тексту – вимірювання кожної категорії і реєстрація вимірювань у реєстраційній карті. Найбільш розповсюдженим видом квантифікації є підрахунок частоти вживання кожної категорії. На цьому етапі використовуються кількісні одиниці контент-аналізу – одиниці контексту (інформаційні блоки, які підлягають аналізу, наприклад окремий журнал або окремі публікації в ньому) і одиниці обліку (кількісні показники категорій, як-от: площа тексту, кількість рядків тощо), які підлягають процедурі підрахунку.

Натомість вітчизняні науковці (Бондар, Допіра, 2007; Осін, 2007; Іванов, 2013), як правило, як інтегральні етапи контент-аналізу пропонують такі: теоретико-методологічний, що передбачає визначення предмета, об'єкта, мети дослідження, формулювання гіпотези; збір і кодування даних згідно з розробленими правилами опрацювання тексту; кількісна і якісна обробка (інтерпретація) результатів.

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє констатувати той факт, що контент-аналіз як дослідницький інструментарій знайшов належне обґрунтування в працях педагогів (Вершловський, Матюшкіна, 2006; Полонський, 2006; Лук'янова, 2010; Дубасенюк, 2010; Мариновська, Завалевський, 2014). Серед напрямів його застосування найбільш доцільними визначено такі: аналіз нормативних освітніх документів, значних за обсягом; типової документації великої кількості закладів освіти; друкованих праць педагогів-науковців; аналіз продуктів життєдіяльності здобувачів освіти (творчі роботи, проекти, малюнки, комп'ютерні презентації тощо); аналіз інформації, отриманої в процесі використання інших методів психолого-педагогічних досліджень (бесіда, інтерв'ю, анкетування, відеозапис тощо).

У процесі дослідження з'ясовано, що метод контент-аналізу за останні роки значно актуалізувався в психолого-педагогічних дослідженнях. Його використовують для виявлення мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій різних груп населення; обґрунтування актуальності теми й перспективності наукових розвідок у цьому напрямі; з'ясування суті базових понять педагогіки як науки; вивчення особливостей реципієнтів через зміст їхніх повідомлень, продуктів життєдіяльності

тощо. Так, О. Дубасенюк здійснила поетапну процедуру контент-аналізу категорії “теорія професійної виховної діяльності” (Дубасенюк, 2010). Г. Красильникова використала контент-аналіз для з’ясування суті поняття “моніторинг” (Красильникова, 2013). В. Ушмарова за допомогою контент-аналізу уточнила суть категорії “готовність магістрів до викладання” (Ушмарова, 2013). М. Винаходова проілюструвала методіку контент-аналізу для вивчення ціннісних орієнтацій старшокласників (Винаходова, 2015). Н. Фроленкова вдалася до використання методу контент-аналізу для з’ясування суті дефініції “освітня програма” у просторі українського дошкільця (Фроленкова, 2015). О. Маринівська, О. Завалевський розробили матрицю конструювання тексту для вивчення проблеми формування конкурентоспроможної особистості (Маринівська, Завалевський, 2014) тощо.

Менш затребуваним контент-аналіз є серед дослідників історії педагогіки. Утім, на переконання І. Ковальченка, “...об’єктивна природа явищ суспільного життя є такою, що не тільки припускає застосування кількісних і математичних методів у процесі їх вивчення, але може бути всебічно досліджена лише на їх основі. Сучасний же розвиток науки, що визначається і безпосередніми потребами суспільної практики, і поглибленням самої науково-пізнавальної діяльності, вимагає більш широкого застосування саме кількісних і математичних методів” (Ковальченко, 2003).

Зазначимо, що, наприклад, в історичній науці наразі склався окремий напрям досліджень – кліометрія – застосування математичних методів в історичних дослідженнях. Це обумовлено, з одного боку, тим, що будь-який текст як історичне джерело є результатом діяльності людини стосовно відбору, осмислення, накопичення і кодування інформації. Історичний текст відображає картину світу його автора, що охоплює як фактографічну складову інформації, так і суб’єктивні погляди, які відображають інформацію про авторське ставлення до об’єкта пізнання. Історична ж подія або явище, викладені в тексті, можуть бути максимально експліційовані лише за рахунок інформаційного підходу, що передбачає застосування міждисциплінарних методів, зокрема контент-аналізу. З іншого боку, застосування контент-аналізу в історичних дослідженнях стало можливим завдяки швидкому зростанню в мережі Інтернет повнотекстових ресурсів (текстових архівів).

Оскільки історико-педагогічне дослідження – це “сплав історичного та педагогічного дослідження” (Л. Ваховський, О. Сухомлинська), то при побудові проекту пізнавальної діяльності необхідно спиратися на методичний інструментарій як історичної науки, так і педагогіки. Тим паче, що історія педагогіки найчастіше має справу не з прямими свідченнями про минуле (не з речовими джерелами), а з розповідями про нього, які містяться в писемних (текстових) джерелах (Хриков, Адаменко, Курило, 2013: 145).

Зазначене вище спонукає до більш широкого застосування в історико-педагогічних дослідженнях методу контент-аналізу. Це дозволить, по-перше, уникати “ефекту подвійного викривлення” (історичні

документи, з якими має справу історик педагогіки, можуть не відповідати реальності, а їхня інтерпретація є досить суб'єктивною), по-друге, отримувати об'єктивні дані шляхом застосування стандартизованої процедури, яка передбачає вимірювання (більшість історико-педагогічних явищ характеризується або з позиції частоти повторюваності в часі та просторі, або з точки зору рівня та інтенсивності). Наприклад, чисельність і відсоток освічених людей, динаміка відкриття навчальних закладів і кількість учнів у них, інтенсивність використання в пресі окремої педагогічної категорії за певний проміжок часу тощо).

Контент-аналіз в історико-педагогічному дослідженні передбачає кількісний і якісний аналіз тексту, що проходить три етапи:

- розчленування тексту на окремі змістові одиниці, з'ясування їхнього значення і взаємозв'язків;

- підрахунок частоти використання змістових одиниць або обсягу, який вони займають у тексті;

- інтерпретацію отриманих результатів. Спочатку факти історико-педагогічного характеру перетворюються на факти статистичні, а потім навпаки.

У такий спосіб контент-аналіз не замінює традиційний класичний аналіз документів, а доповнює його кількісним аналізом, що надає аналізу більшої глибини, результатам дослідження – об'єктивності, а висновкам – достовірності. Змістовому аналізу за заздалегідь обраною схемою підлягають документи різного характеру. Завдяки методу контент-аналізу можна отримати відомості про особливості державної освітньої політики і специфіку її регіонального компонента, про зміст, організаційні форми і методи навчання, взаємовідносини між педагогами і вихованцями в різні історичні періоди, біографію педагогічних персоналій, а також простежити залежність між різними соціальними і життєвими позиціями авторів наукових праць з окремих педагогічних проблем, виявити специфіку їхніх педагогічних ідей і концепцій тощо. Наприклад, вивчення підзаконних нормативних актів (накази, постанови, директиви тощо) Міністерства народної освіти УРСР за декілька десятиліть поспіль дозволить простежити динаміку шкільної освітньої політики за частотою згадування таких категорій, як: “учитель”, “учень”, “виховання”, “розвиток особистості”, “особистісно-орієнтований підхід”, “фінансування” тощо. Контент-аналіз історіографічних джерел з конкретної історико-педагогічної проблеми уможливить виявлення співвідношення об'єктивної і суб'єктивної інформації в тексті, визначення ступеню авторської зацікавленості в моделюванні інформаційних потоків і зіставлення інформаційного середовища різних джерел.

Застосування контент-аналізу в історико-педагогічному дослідженні є доцільним, коли:

- у розпорядженні науковця є значний за обсягом, несистематизований матеріал;

- важливість, значущість подій, явищ, фактів, понять, проблем, прізвищ, назв – усього того, що в контент-аналізі називають змістовими

одиницями, характеризується частотою їх появи в документах або обсягом площі, яку вони займають;

- вимагається висока точність і достовірність результатів (Мартюшов, 2016).

Історик педагогіки, який обрав для дослідження метод контент-аналізу, має спершу укласти відповідну програму дій. У ній слід чітко вказати завдання, змістові одиниці (категорії аналізу), їх ознаки (індикатори), одиниці тексту, одиниці підрахунку. Основу контекст-аналізу має складати підрахунок частоти повторень окремих компонентів в інформаційному масиві, що підлягає аналізу. Він доповнюється з'ясуванням статистичних взаємозв'язків і аналізом структурних зв'язків між ними, а також наповненням їх тими або іншими кількісними або якісними характеристиками. Значні вимоги висуваються до відбору й визначення змістових одиниць:

- їхня кількість має бути такою, щоб за можливості дати відповідь на всі питання, які були визначені в роботі, вичерпати зміст джерела (вимога вичерпності);

- змістові одиниці не мають збігатися за змістом і навіть частково дублювати одна одну (вимога взаємного виключення);

- кожна змістова одиниця має формулюватися так, щоб різні дослідники розуміли її однаково (вимога надійності).

Утім, існує низка причин, відповідно до яких об'єктом контент-аналізу має бути не окремий текст, навіть значний за обсягом, а інформаційний масив, що складається зі значної кількості текстів. Це пояснюється тим, що, по-перше, статистичні закономірності виявляються тим виразніше, чим більший обсяг вибірки. По-друге, дослідників найчастіше цікавлять не одноманітні зрізи, а динаміка змін. По-третє, найбільш затребуваними в контент-аналізі є такі макроодиниці, як проблема, пропозиція, образ, ідеологема тощо. Їх в окремо взятих текстах небагато. Тому оцінювати їхню динаміку можна лише впродовж значного проміжку часу або за умови широкого горизонтального співставлення.

Що стосується кодування даних при контент-аналізі історико-педагогічної проблеми, то його, як правило, здійснюють за допомогою простих анкет або комп'ютерних програм, які фіксують появу в тексті змістової одиниці. Отримані дані ілюструють діаграмами, графіками, що унаочнює результати.

Вивчення наукових джерел із проблеми дослідження дозволило з'ясувати напрями застосування методу контент-аналізу дослідниками історії педагогіки. Так, С. Лобода за допомогою методу контент-аналізу проаналізувала педагогічні періодичні видання з метою виявлення публікацій з проблеми педагогічної творчості вчителя. Одиницями аналізу тематичної структури й змістового наповнення проблеми педагогічної творчості вчителя було обрано такі теми: педагогічні персоналії організаторів освіти, учених, педагогів-практиків; педагогічний досвід; інноваційна діяльність педагогів; рух учителів-новаторів; публіцистична діяльність педагогів; формування творчої особистості вчителя;

педагогічна преса (Лобода, 2010).

Л. Страйгородською метод контент-аналізу було застосовано для виявлення публікацій про творчість В. О. Сухомлинського у фахових виданнях (Страйгородська, 2017). О. Літіченко здійснено контент-аналіз публікацій з питань організації трудового виховання дітей дошкільного віку в 50–80-х роках ХХ століття. Змістовими одиницями слугували: організація середовища для трудової діяльності; мета трудового виховання; зміст, види праці, які привертали авторів; методи, функції, завдання трудового виховання; відгуки щодо трудового виховання з боку батьків, вихователів (Літіченко, 2018).

Т. Дороніною контент-аналіз було використано з метою визначення місця історіографічного опису проблеми в історико-педагогічних дослідженнях, що були представлені в кандидатських дисертаціях та подані й захищені в спеціалізованих учених радах упродовж 2016 р. (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Вивчення матеріалів, розміщених на офіційних сайтах спеціалізованих учених рад, дозволило виявити повні тексти 60 кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.01 – “загальна педагогіка та історія педагогіка” за 2016 р. Їх було розподілено на чотири групи, у “Змісті” яких: 1) у підрозділах 1.1. чи 1.2. міститься вказівка на “історіографію проблеми дослідження”(15 праць); 2) історіографічний огляд проблеми представлено у вигляді традиційного опису “ступеня розробленості проблеми” у різних варіантах (“ступінь розробки досліджуваної проблеми”, “стан наукової розробки проблеми”, “аналіз наукової літератури/досліджень” тощо) (19 праць); 3) подано різні варіанти узагальненого огляду, на кшталт “становлення та розвиток (проблеми) як галузі педагогічного знання”, “висвітлення історико-педагогічного аспекту проблеми в науковій літературі”, “аналіз ставлення наукового та суспільного загалу до...” тощо (7 праць); 4) відсутня згадка про історіографію та/чи науковий огляд літератури (19 праць). Результати контент-аналізу дозволили зробити об’єктивний висновок про те, що лише 15 авторів дисертацій з історії педагогіки за 2016 р. (25% від загальної кількості залучених у дослідженні робіт) свідомо зупинилися на аналізі історіографії проблеми дослідження. Решта авторів (45%) залишили поза увагою це питання (Дороніна, 2018).

Висновки. Отже, застосування методу контент-аналізу розширює можливості історико-педагогічного дослідження. Він є тим інструментом, який здатний забезпечити, по-перше, міждисциплінарний підхід у розробленні історико-педагогічної проблематики, по-друге, більш високий рівень узагальнень і верифікацію наукових результатів, по-третє, їхню об’єктивність, надійність, валідність. До того ж контент-аналіз слугує тим майданчиком, який створює підґрунтя для переходу від розроблення тематики, обумовленої наявністю історико-педагогічних джерел, до проблемно-орієнтованого історико-педагогічного дослідження. А це, у свою чергу, дозволяє обґрунтовувати закономірності історико-педагогічного процесу, висувати нові гіпотези, виходити на постановку нових проблем. Зазначене вище вимагає здійснення комп’ютеризованих контент-аналітичних процедур, які здатні вивести історико-педагогічні

дослідження на якісно новий рівень. Зважаючи на це, перспективним видається дослідження питань, пов'язаних зі специфікою проведення комп'ютеризованого контент-аналізу історико-педагогічної проблеми із застосуванням комп'ютерних програм QDAMiner, NVivo, TACT, MAXQDA тощо.

Література

1. Berelson B. Content Analysis in Communication Research / Bernard Berelson. – New York : Hafner Press, 1971. – 220 p.
2. Früh W. Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis / Werner Früh. – 6., überarb. Aufl. – Konstanz : UTB/BRO, 2007. – P. 27.
3. Kayser J. Le quotidien français/ Jacques Kayser; [préface de Pierre Renouvi]. – Paris: A. Colin, 1963. – 171 p.
4. Krippendorff K. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology / Klaus Krippendorff. – 2nd ed. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2004. – 412 p.
5. Neuendorf K. A. The Content Analysis Guidebook / Kimberly A. Neuendorf. – Thousand Oaks : Sage Publications, 2002. – P.9.
6. Бондар В. С. Розгляд методу контент-аналізу з погляду кількісно-якісних технік проведення / В. С. Бондар, М. А. Допіра // Наукові записки НаУКМА. – 2007. – Т.70: Соціальні науки. – С. 17–26.
7. Бородин Л. И. Многомерный статистический анализ в исторических исследованиях / Л. И. Бородин. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 188 с.
8. Вершловский С. Г. Контент-анализ в педагогическом исследовании: учеб. пособие / С. Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина. – СПб., 2006. – 61 с.
9. Виноходова М. В. Применение метода контент-анализа при изучении ценностных ориентаций старшеклассников / М. В. Виноходова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 30–34.
10. Дороніна Т. Історіографічний опис проблеми як необхідний складник історико-педагогічного дослідження (за матеріалами дисертацій зі спеціальності 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”, захищених у 2016 р.) / Т. Дороніна // Педагогічні науки. – 2018. – № 72. – С. 83–88. Режим доступу: <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/download/176126/175945> (дата звернення: 15.11.2019).
11. Дубасенюк О. А. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень / О. А. Дубасенюк // Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. В. Дубасенюк та ін. ; [за ред. Д. В. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, 2010. – С. 200–221.
12. Іванов О. В. Класичний контент-аналіз та аналіз тексту: термінологічні та методологічні відмінності / О. В. Іванов // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2013. – № 1045. – С.69–73.
13. Ковальченко І. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко; Рос. акад. наук. Отд-ние ист.-филол. наук. – 2-е изд., доп. – Москва : Наука, 2003. – 486 с.
14. Красильникова Г. В. Контент-аналіз поняття “моніторинг” / Г. В. Красильникова // Педагогічний дискурс: зб. наук.праць. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – С. 261–266.
15. Кузнецов О. Виявлення ключових понять з тексту за допомогою контент-аналізу / О. Кузнецов // Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. – 2014. – Вип. 40. – С. 52–60.
16. Літченко О. Д. Ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку в педагогічній пресі (50–80-ті роки ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Літченко Олена Дмитрівна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2018. – 274 с.
17. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей : монографія / С. М. Лобода. – Луганськ :

Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 504 с.

18. Лук'янова Л. Б. Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура / Л. Б. Лук'янова // Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 149–158.

19. Мазур Л. Н. Методы исторического исследования / Л. Н. Мазур. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2010. – 608 с.

20. Мариновська О. Метод контент-аналізу в педагогічних дослідженнях: аналіз наукової літератури / О. Мариновська, Ю. Завалевський // Обрії. – 2014. – № 2 – С. 17–22.

21. Мартюшов Л. Н. Методы исторического исследования : учеб. пособие / Л. Н. Мартюшов. – Екатеринбург, 2016. – 80 с.

22. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія/ авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; заг. ред. В. С. Курило, С. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.

23. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы: Сборник научных статей, материалы Всероссийского семинара по методологии / Под ред. В. М. Полонского. – Москва : ИТИП, 2006. – 252 с.

24. Осин В. В. Процессы конституирования и воспроизводства в науке: исследование вариаций контент-анализа: монография / В. В. Осин. – Днепропетровск: ЛираЛТД, 2007. – 636 с.

25. Панасенко Е. Вибір методів наукового дослідження як запорука результативності історико-педагогічного пошуку / Е. Панасенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. 60. – С. 73.

26. Пичугина В. К. Дискурс в педагогике: лингвистический и исторический аспекты / В. К. Пичугина // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 76–86.

27. Семотюк О. Комп'ютерний контент-аналіз: основні завдання, сфери застосування, переваги та недоліки / О. Семотюк // Вісник Львівського університету. Серія: Журналістика. – 2004. – Вип. 25. – С. 397–401.

28. Страйгородська Л. І. Контент-аналіз публікацій про творчість В. О. Сухомлинського у фахових виданнях / Л. І. Страйгородська // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 78. – С. 39–43.

29. Ушмарова В. В. Готовність магістрів до викладання як об'єкт контент-аналізу / В. В. Ушмарова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 10. – С. 203–211. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10\(3\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(3)_28) (дата звернення: 20.10.2019).

30. Фроленкова Н. О. Контент-аналіз дефініції “освітня програма” у просторі українського доквілля / Н. О. Фроленкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 4. – С. 263–272. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_33 (дата звернення: 06.11.2019).

References

1. Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York : Hafner Press.

2. Bondar, V. S. (2007). Rozghliad metodu kontent-analizu z pohliadu kilkisno-yakisnykh tekhnik provedennia [Consideration of the Content Analysis Method in Terms of Quantitative and Qualitative Techniques]. *Naukovi zapysky NaUKMA : Sotsialni nauky*, 70, 17-26 [in Ukrainian].

3. Borodkin, L. I. (1986). *Mnogomernyj statisticheskij analiz v istoricheskikh issledovaniyah* [Multivariate Statistical Analysis in Historical Research]. Moskva : Izd-vo MGU [in Russian].

4. Frolenkova, N. O. (2015). Kontent-analiz definititsii "osvitnia prohrama" u prostori ukrainskoho dovkillia [Content Analysis of the Definition of "Educational Program" in the Ukrainian Environment]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 4, 263-272. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_33 [in Ukrainian].
5. Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse : Theorie und Praxis*. (6. überarb. Aufl.). Konstanz : UTB/BRO, 2007. – P. 27.
6. Doronina, T. (2018). Istoriohrafichniy opys problemy yak neobkhdnyy skladnyk istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia (za materialamy dysertatsii zi spetsialnosti 13.00.01 "Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky", zakhyshchennykh u 2016 r.) [Historiographic Description of the Problem as a Necessary Component of Historical and Pedagogical Research (according to the Materials of Theses in the 13.00.01 "General Pedagogy and History of Pedagogy" Specialty, Defeated in 2016)]. *Pedahohichni nauky*, 72, 83-88. Retrieved from <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/download/176126/175945> [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk, O. A. (2010). *Metod kontent-analizu u systemi psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen* [Content Analysis Method in the System of Psychological and Pedagogical Researches]. In D. V. Chernilevskiy, O. V. Dubaseniuk (Eds.). *Metodolohiia naukovi diialnosti* [Scientific Activity Methodology] : [navch. posib.] (pp. 200-221). Vinnytsia : AMSKP [in Ukrainian].
8. Ivanov, O. V. (2013). Klasychnyi kontent-analiz ta analiz tekstu : terminolohichni ta metodolohichni vidminnosti [Classical Content Analysis and Text Analysis : Terminological and Methodological Differences]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina, 1045*, 69-73 [in Ukrainian].
9. Kayser J. (1963) *Le quotidien français/ Jacques Kayser; [préface de Pierre Renouvi].* – Paris: A. Colin, 1963. – 171 p.
10. Khrykov, Ye. M., Adamenko, O. V., & Kurylo, V. S., & et. (2013). *Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia* [Methodological Principles of Pedagogical Research] : [monohrafiia]. Luhansk : Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka" [in Ukrainian].
11. Kovalchenko, I. D. (2003). *Metody istoricheskogo issledovaniya* [Methods of Historical Research]; Ros. akad. nauk. Otd-nie ist.-filol. nauk [The Russian Academy of Sciences. Department of Historical and Philological Sciences]. (2-e izd., dop.). Moskva : Nauka [in Russian].
12. Krasylnykova, H. V. (2013). Kontent-analiz poniattia "monitorynh" [Content Analysis of the "Monitoring" Concept]. *Pedahohichniy dyskurs : zb. nauk.prats*, 14, 261-266 [in Ukrainian].
13. Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis : an Introduction to its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. – 412 p.
14. Kuznietsov, O. (2014). Vyiavlennia kluchovykh poniat z tekstu za dopomohoiu kontent-analizu [Identifying Key Concepts from Text Using Content Analysis]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho*, 40, 52-60 [in Ukrainian].
15. Litichenko, O. D. (2018). Idei trudovoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku v pedahohichnii presi (50-80-ti roky XX stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Ideas of Labor Education of Preschool Children in the Pedagogical Press (the 50-80-s of the Twentieth Century)]. *Candidate's Thesis*. Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, Kyiv [in Ukrainian].
16. Loboda, S. M. (2010). *Pedahohichna tvorchist uchytelia na shpaltakh vitchyznianoj presy KhKh stolittia : protystoiannia idei* [Teacher's Pedagogical Creativity in the Twentieth Century Domestic Press : Confrontation of Ideas] : [monohrafiia]. Luhansk : Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka" [in Ukrainian].
17. Lukianova, L. B. (2010). Kontent-analiz yak psykholoho-pedahohichna

protsedura [Content Analysis as a Psychological and Pedagogical Procedure]. *Zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. P. Tychny, 4*, 149-158 [in Ukrainian].

18. Mazur, L. N. (2010). *Metody istoricheskogo issledovaniya* [Historical Research Methods]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta [in Russian].

19. Marynovska, O. (2014). Metod kontent-analizu v pedahohichnykh doslidzhenniakh : analiz naukovoi literatury [Method of Content Analysis in Pedagogical Research : Analysis of Scientific Literature]. *Obrii, 2*, 17-22 [in Ukrainian].

20. Martyushov, L. N. (2016). *Metody istoricheskogo issledovaniya* [Historical Research Methods] : [ucheb. posobie]. Ekaterinburg : Uralskij gos. ped. un-t, Ist. fak., Kaf. [in Russian].

21. Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks : Sage Publications. 2002. – P.9.

22. Osin, V. V. (2007). *Processy konstituirovaniya i vosproizvodstva v nauke : issledovanie variacij kontent-analiza* [The Processes of Constitution and Reproduction in Science : the Study of Variations in Content Analysis] : [monografiya]. Dnepropetrovsk : LiraLTD [in Russian].

23. Panasenko, E. (2012). Vybir metodiv naukovoho doslidzhennia yak zaporuka rezultatyvnosti istoriko-pedahohichnogo poshuku [The Choice of Scientific Research Methods as a Guarantee of the Historical and Pedagogical Search Effectiveness]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnogo protsesu : zb. nauk. prats, 60, 73* [in Ukrainian].

24. Pichugina, V. K. (2012). Diskurs v pedagogike : lingvisticheskij i istoricheskij aspekty [Discourse in Pedagogy : Linguistic and Historical Aspects]. *Istoriiko-pedahohicheskij zhurnal, 4*, 76-86 [in Russian].

25. Polonsky, V. M. (2006). *Metody pedagogicheskikh issledovanij : sostoyanie, problemy, perspektivy : sbornik nauchnykh statej, materialy Vserossijskogo seminaru po metodologii* [Methods of Pedagogical Research : State, Problems, Prospects : the Collection of Scientific Articles, Materials of the All-Russian Seminar on Methodology]. Moskva : ITIP [in Russian].

26. Semotiuk, O. (2004). *Kompiuternyi kontent-analiz : osnovni zavdannia, sfery zastosuvannia, perevahy ta nedoliki* [Computer Content Analysis : Key Tasks, Applications, Benefits, and Disadvantages]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii : Zhurnalistyka, 25*, 397-401 [in Ukrainian].

27. Straihorodska, L. I. (2017). Kontent-analiz publikatsii pro tvorchist V. O. Sukhomlynskoho u fakhovykh vydanniakh [Content Analysis of Publications on Sukhomlynsky's Creativity in Professional Publications]. *Zbiryk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnogo universytetu]. Pedahohichni nauky, 78*, 39-43 [in Ukrainian].

28. Vershlovskij, S. G. (2006). *Kontent-analiz v pedagogicheskom issledovanii* [Content Analysis in Pedagogical Research] : [ucheb. posobie]. SPb [in Russian].

29. Vinohodova, M. V. (2015). Primenenie metoda kontent-analiza pri izuchenii cennostnykh orientacij starshklassnikov [Application of the Content Analysis Method in Studying High School Students' Value Orientations]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 8*, 30-34 [in Russian].

30. Ushmarova, V. V. (2013). Hotovnist mahistriv do vykladannia yak ob'ekt kontent-analizu [Master's Readiness for Teaching as a Subject of Content Analysis]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 10*, 203-211. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10\(3\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_10(3)_28) [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті акцентовано увагу на важливості проведення історико-педагогічних досліджень для більш глибокого пізнання особливостей і проблем сучасної освіти, прогнозування її подальшого розвитку. Доведено доцільність нового

формату розроблення історико-педагогічних проблем, який ґрунтується на засадах герменевтики, використанні різних методів інтерпретації текстів, зокрема методу контент-аналізу. Зважаючи на це, автори ставлять за мету розкрити особливості організації та напрями застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях. Вивчення підходів науковців до тлумачення поняття контент-аналіз дозволив розглянути його як метод якісно-кількісного аналізу змісту документа, за допомогою якого можливе більш глибоке осягнення позатекстової реальності. Контент-аналіз застосовують до різних видів матеріальних носіїв інформації – книг, журналів, газет, фонограм, аудіо- і відеозаписів, фотографій, листів, діловодної документації, відомчих документів, які є продуктом діяльності людини. Він має множинність варіацій (кількісний, якісний, комп'ютерний) залежно від методики його проведення. Типовий (класичний) контент-аналіз передбачає такі етапи застосування: відбір змістових одиниць, класифікація, операціоналізація (пробне кодування), кодування, квантифікація тексту.

З'ясовано, що метод контент-аналізу набув поширення в психолого-педагогічних дослідженнях. У статті наведено приклади його застосування за такими напрями: виявлення мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій різних груп населення; обґрунтування актуальності теми й перспективності наукових розвідок у цьому напрямі; з'ясування суті базових понять педагогіки як науки; вивчення особливостей реципієнтів через зміст їхніх повідомлень, продуктів життєдіяльності тощо. Акцентовано увагу на тому, що серед істориків педагогіки він є менш затребуваним. Утім поширення математичних методів в історико-педагогічних дослідженнях, потреба в об'єктивній інтерпретації писемних (текстових) джерел на основі стандартизованих процедур спонукає до більш широкого його впровадження. У статті визначено вимоги до застосування контент-аналізу в історико-педагогічних дослідженнях, схарактеризовано етапи його організації й проведення, наведено напрями застосування (отримання відомостей про особливості державної освітньої політики і специфіку її регіонального компонента, про зміст, організаційні форми та методи навчання, про взаємовідносини між педагогами і вихованцями в різні історичні періоди, про біографію педагогічних персоналій, виявлення залежності між різними соціальними й життєвими позиціями авторів наукових праць з окремих педагогічних проблем, специфіки їхніх педагогічних ідей і концепцій тощо), а також приклади апробації дослідниками.

Ключові слова: контент-аналіз, історико-педагогічне дослідження, особливості, напрями.

УДК 373.2.016:502/505

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-43-51

ACTIVITY AND ATTITUDE TO THE WORLD: THE PROBLEM OF INTEGRATION

ДІЯЛЬНІСТЬ І ВІДНОШЕННЯ ДО СВІТУ: ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ

Yuliia KOTELIANETS,

Candidate of pedagogical sciences

<https://orcid.org/0000-0003-3932-1824>

youliana15@i.ua

Volodymyr Vynnychenko Central
Ukrainian State Pedagogical
University

✉ 1 Shevchenko St.,
Kropyvnytskyi, Kirovohradskiy
region, 25006

Юлія КОТЕЛЯНЕЦЬ,

кандидат педагогічних наук

Центральноукраїнський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

✉ вул. Шевченка, 1
м. Кропивницький, Кіровоградська
обл., 25006

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article generalizes theoretical approaches to the disclosure of the essence of the concepts of activity, personality, tools. It is found out that the child acquires culture in active productive activity and under specific laws, determines different attitudes to the outside world and himself. There is a connection between the individual and his personal level of creativity.

Attention is paid to clarifying the substantive content of different types of children's activities and determines its structural components: need – motive – goal – conditions for achieving the goal. When combining goals and conditions, a task arises. The mechanism for achieving the goal is understood as the process of solving the task and is described through a sequence of actions. The action itself consists of operations that meet the conditions of the task.

Based on the analysis of studies, the sequence of development of child's first volitional movement; the child in the process of manual operations performed with the surrounding objects is described. It is emphasized that each individual in the process of individual development receives from the previous generations not only ready-made tools, but also the formed ways of their usage, which they must master. These socially-shaped ways of using tools, or in other words, operations with tools, differ in a number of specific features, that mastering of subject manipulations creates a necessary basis for the child to learn their verbal substitutes and gives the latter a more precise and definite meaning. The described forms of manipulation with objects the child learns through imitation and as a result of his own practice. The level of mastering operations with tools depends not only on the age of the child, but and foremost on the practical experience gained by it, which allows to distinguish specific stages: 1) previous mastering of the operation; 2) practical mastering of the operation; 3) improving the operation.

So, further studies have shown the specificity of forming operations with tools, the improvement of skills in the process of automation is a higher synthesis, the integration of the motor components that are part of it, based on the reflection of the most significant conditions of action.

Keywords: activity, preschoolers, actions, operations, tools, personality.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати власні потреби та інтереси. На жаль, виховання й навчання орієнтовані не на формування в неї механізму саморозвитку, а на те, щоб виховати особистість, яка б у своїй діяльності та поведінці відтворювала соціально задані зразки. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. визначає головну мету діяльності закладів освіти – створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя.

Мета статті – узагальнити теоретичні підходи до розкриття сутності понять діяльність, особистість, знаряддя; визначити предметний зміст різних видів дитячої діяльності та її структуру.

Методи та методика дослідження: теоретичні (аналіз, узагальнення, систематизація наукових джерел під кутом зору досліджуваної проблеми); емпіричні (експеримент з метою визначення предметного змісту конструктивної діяльності дошкільників).

Результати та дискусії. В історії розвитку науки проблема інтеграції – одна з найдавніших. Ідея об'єднання наукових знань знаходила відображення в працях давніх мислителів – Платона й Аристотеля (у вигляді первинних натурфілософських уявлень, здогадів). Цю проблему намагалися розв'язати з різних позицій Г. Гегель, І. Кант, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Ейнштейн та інші видатні вчені. Сутність інтеграції в освіті, її форми й види на сучасному етапі активно досліджують І. Бех, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська, Ю. Мальований, Ю. Самарін та ін. Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в працях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка, Е. Носенко.

Загальний напрямок дослідження розроблявся в руслі особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким діяльність розглядається як основна умова розвитку психіки й особистості дитини-дошкільника (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв, М. Лісіна, М. Поддьяков). Саме в активній продуктивній діяльності й за її специфічними законами відбувається опанування дитиною культури, встановлюються різні відносини до зовнішнього світу й самої себе (Г. Щедровицький); прослідковується зв'язок між індивідом й особистісним рівнем його творчості (В. Давидов).

Діяльність – вихідне філософське поняття, що визначає специфіку, сутність, закономірності суспільно-історичного буття людей: “На відміну від законів природи закони суспільства виявляють себе тільки в діяльності й через діяльність людей. Така специфіка дійсності, спосіб її буття” (Плетников Ю., 1990).

На філософському рівні особистість – це людина, що виступає як автономний носій і суб'єкт конкретних, історично сформованих людських форм ставлення до світу в певній соціокультурній ситуації. Філософсько-

логічне поняття діяльності виділяє й визначає істотну специфіку життя людей, яка полягає в тому, що вони цілеспрямовано змінюють і перетворюють природну й соціальну дійсність. Формою такого перетворення є виробництво знарядь, за допомогою яких люди створюють предмети для задоволення життєвих потреб.

Діяльність у формі матеріального виробництва (праця) носить універсальний характер, оскільки створювати можна будь-які знаряддя й предмети. Таке виробництво здійснюється тільки в певних взаємозв'язках і відносинах, сукупність яких утворює виробничі або суспільні відносини людей. У процесі історичного розвитку матеріального виробництва й суспільних відносин виникло й духовне виробництво.

Загальнопсихологічну теорію діяльності, починаючи з 1920-х рр., створювало багато вчених. Особливо слід відзначити внесок психологів С. Рубінштейна (Рубинштейн С., 1989) і О. Леонтьєва (Леонтьев А., 2004). Розгорнута теорія діяльності, концептуальним ядром якої є принцип предметності, створена О. Леонтьєвим (Леонтьев А., 1986). Під предметом розуміється не конкретний об'єкт, що існує сам по собі, а те, на що спрямована дія суб'єкта, до чого він певним чином відноситься і що виділяється ним з об'єкта в процесі його перетворення, виконання зовнішньої або внутрішньої дії.

Предметна детермінація діяльності можлива завдяки її особливій якості – уподібненості властивостям і відносинам об'єктивного світу, що перетворюється нею. Функцію уподібнення виконують пошуково-випробувальні дії суб'єкта, що створюють образи відповідних об'єктів. Різноманіття предметності визначає різноманіття видів діяльності, які розрізняються своїм змістом.

Важливе завдання психології, за О. Леонтьєвим (Леонтьев А., 2004), – визначення предметного змісту кожного виду дитячої діяльності. Під час розробки предметного змісту діяльності враховується її структура (точніше, її психологічна будова), розроблена О. Леонтьєвим: потреба – мотив – мета – умови досягнення мети. При об'єднанні цілей і умов виникає завдання. При цьому механізм досягнення мети розуміється як процес розв'язання завдання й описується через послідовність виконання дій. Сама дія складається з операцій, які відповідають умовам завдання.

Провідні вчені (Л. Виготський (Виготский Л., 1983), П. Гальперін (Гальперин П., 1978), В. Давидов (Давыдов В., 1992, 1995, 1996), О. Запорожець (Запорожец А., 1986)) розглядали діяльність як основу й умову розвитку психіки дитини. Л. Виготський досліджував значення “знарядь” як засобів специфічного ставлення людини до природи, а також способів їх практичного застосування в суспільно-історичному розвитку (роль праці в походженні інших видів діяльності).

На одних позиціях з Л. Виготським та О. Леонтьєвим у трактуванні теорії діяльності виступав О. Запорожець. Він виділив такі компоненти предметного змісту діяльності: умова (в тому числі засоби досягнення мети), мета, конкретне завдання й мотив, які знаходяться між собою в певних взаєминах: умовам і засобам діяльності відповідають операції,

цілям – дії, мотивам – діяльність загалом, що складається з ряду дій і багатьох операцій (Запорожець А., 1986).

Конструювання як вид діяльності дітей спрямовано на формування дій наочного просторового моделювання, у якій знаходимо зв'язок з художньою, конструктивно-технічною діяльністю дорослих, що характеризується практичним призначенням конструкцій, будівель. Дорослий попередньо обмірковує, створює план, добирає матеріал з урахуванням призначення, техніки роботи, зовнішнього оформлення, визначає послідовність виконання дій. Усі ці елементи є в дитячому конструюванні. Зазначимо, що конструктивна діяльність передбачає створення конструкцій з окремих частин, деталей. Її виконання розвиває технічні здібності, сприяє розвитку винахідницьких умінь та якостей характеру людини.

Поняття “діяльність” підкреслює тісний зв'язок суб'єкта з різними об'єктами (предметами навколишньої дійсності). Неможлива пряма трансляція знання в голову суб'єкта без його активної діяльності. Вплив дорослого не може бути здійснено без реальної діяльності дитини.

Проблема довільного руху людини є ключовою для всіх гуманітарних дисциплін. Її вирішення запропонував Л. Виготський, який вважав, що для пояснення довільних рухів людини потрібно відмовитися від спроб шукати його витoki всередині організму. Вирішити цю проблему можна за допомогою соціальних форм діяльності людей, відносин дитини з дорослими. Спосіб аналізу походження й будови довільного руху служить моделлю підходу до розгляду всіх форм регуляції діяльності людини (Виготский Л., 1956, 1983).

Велике значення в подальшому становленні рухів має мова дорослого й дитини, яка, фіксуючи й змінюючи результати наслідування, надає їм узагальненого й свідомого характеру, стає в подальшому основою оволодіння дитиною новими видами рухів.

Використовуючи ідею О. Леонт'єва (Леонт'єв А., 2004) про те, що критерієм чутливості (відчуття) є реакція людини на нейтральні подразники, що мають сигнальну функцію, О. Запорожець (Запорожець А., 1986) висунув припущення, згідно з яким мимовільні рухи людини набувають сигнального значення, стають відчутними й завдяки цьому – довільними. Це підтверджено в дослідженні М. Лісіна, матеріали якого показали, що рух, перш ніж стати довільно керованим, має бути відчутним, тобто набувати сигнального значення. Поява його руху передбачає наявність у людини орієнтовно-пошукових дій щодо деяких умов вироблення руху. Іншими словами, відчуття служить як передумовою, так і результатом довільних рухів, а істотною роллю у цьому мають орієнтовно-пошукові дії. Це нами взято до уваги в розробці предметного змісту конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

У дослідженнях О. Запорожця основою інтересів була не діяльність як така, а дія: сенсорна, орієтовна, перцептивна, розумова, емоційна, естетична, ігрова, навчальна і, нарешті, рух у власному розумінні слова, тобто рух як довільна дія. За оцінкою В. Зінченко

(Зинченко В., 1995), весь спектр дій (точніше, діянь) О. Запорожець розглядав у зв'язку з проблемою оволодіння людиною власною поведінкою й емоціями з метою позитивної побудови єдності внутрішнього світу людини та її зовнішньої (соціальної й предметної) діяльності. На сучасній мові психології це ідея формування, проектування дії й діяльності, їх саморозвитку.

Оскільки людські знаряддя й способи їх застосування мають суспільне походження, вони виступають перед дитиною як об'єкти засвоєння, як те, чим вона повинна опанувати в процесі розвитку. Оволодіння операціями – тривалий і складний процес.

Дослідження О. Запорожця (Запорожець А., 1986) показали динаміку розвитку дій із знаряддями. Рухи руки дитини внаслідок утворення відповідних кінестетико-тактильно-зорових зв'язків більш точно пристосовуються до місця розташування, розміру, ваги й форми предмета.

Надалі зростання ролі в хапальних рухах відведено зоровій сигналізації. Задовго до того, як видимий предмет буде схоплений, кисть і пальці дитини приймають положення, що відповідає особливостям цього предмета. Складені пізніше системи рухів пов'язуються зі словами, які їх позначають, і здійснюються за словесною інструкцією. Таким чином, відбувається розвиток перших довільних рухів дитини в процесі операцій, які здійснюються з навколишніми предметами.

О. Запорожець під рухами, що виконуються рукою, розуміє зміщення її окремих ланок відносно одна одної й прилеглих частин тіла (згинання, розгинання, приведення, відведення, ротація тощо).

Практика ручних операцій разом з переміщенням у просторі призводить не тільки до утворення особистих сенсорних комплексів, які відображають особливості окремих моторних актів і спеціальних умов їх здійснення, а й до формування "сенсорних синтезів" (Н. Бернштейн (Бернштейн Н., 1990). З метою дослідження важливо було розібратися в сутності й специфіці ручних операцій, оскільки об'єкт нашого дослідження – конструктивна діяльність є системою формування ручних операцій, умінь, дій.

Розвиток пізнавальних процесів – необхідна умова опанування дитиною своїми рухами. Оволодіння рукою як природним знаряддям створює передумови для перетворення її в знаряддя знарядь (О. Запорожець), що дає поштовх до подальшого розвитку мануальних рухів. Виготовлення та використання знарядь складають специфічну особливість людини і є необхідною приналежністю до суспільно-трудової діяльності. Навіть у вищих тварин ми можемо спостерігати лише аналогі цього явища. Якщо тварини лише недиференційовано використовують в інстинктивній діяльності природні засоби в тому вигляді, в якому їх дає природа, то люди в суспільно-трудова діяльності спеціально створюють знаряддя, а потім використовують відповідно до їх призначення. Кожна людина в процесі індивідуального розвитку отримує від попередніх поколінь не тільки готові знаряддя, а й сформовані способи їх використання, якими вона повинна оволодіти.

Ці суспільно сформовані способи використання знарядь, або,

інакше кажучи, операції із знаряддями, відрізняються рядом специфічних особливостей. Оволодіння предметними маніпуляціями створює в дитини необхідну основу для засвоєння їх словесних замінників і надає останнім більш точного й певного значення (А. Туровська). Описані форми маніпулювання предметами дитина засвоює шляхом наслідування й внаслідок власної практики. Рівень оволодіння операціями із знаряддями залежить не тільки від віку дитини, але, в першу чергу, від її практичного досвіду (Т. Гіневський), що дозволяє виділити конкретні стадії: 1) попереднього оволодіння операцією; 2) практичного оволодіння операцією; 3) вдосконалення операції.

Одну з найбільш важливих рис психологічної характеристики процесу автоматизації виділив Є. Гур'янов. Він першим указав на те, що в ході формування складних навичок раніше розрізнені завдання об'єднуються в одну загальну задачу, а розрізнені раніше дії, кожна з яких відбувалася у зв'язку з чимось особливим, об'єднуються в єдину систему дій. Як показали подальші дослідження специфіки формування операцій з знаряддями, удосконалення навичок у процесі автоматизації полягає у вищому синтезі, об'єднанні рухових компонентів, що входять до його складу, на основі відображення найбільш істотних умов виконуваної дії.

В останні роки проведені фундаментальні дослідження, пов'язані з різними філософсько-логічними аспектами поняття діяльності (Е. Маркарян, М. Кветной, М. Каган, Б. Воронович, Ю. Плетніков, В. Іванов, Е. Юдін, Л. Буева, М. Дьомін). Слід виділити ряд принципів уточнень цього поняття:

1) діяльність існує лише в системі об'єктивних і необхідних суспільно-виробничих матеріальних відносин, які виникають незалежно від волі й свідомості людей;

2) сенс цілісності, що реалізується людиною-суб'єктом у процесі постановки й досягнення мети, тобто в процесі визначення мети.

Теза про те, що в процесі самоактуалізації особистості відбувається “перетворення норм певної культури й створення в процесі контакту зі світом нових норм, тобто нормотворчість”, розвинута А. Асмоловим у полеміці з американським психологом А. Маслоу. І далі: “Вивчаючи особистість як суб'єкт діяльності, досліджують те, як особистість перетворює, творить предметну дійсність, у тому числі й себе” (Асмолов А., 1996).

Судження про особистість як перетворювача дійсності уточнено В. Давидовим: “... ми вивчаємо суб'єкта як особистість лише тоді, коли помічаємо в ньому реальне перетворення предметної дійсності, культури та самого себе, тобто реальний акт творчості” (Давыдов В., 1995).

На думку В. Давидова, рисою, яка характеризує саме особистісний рівень індивіда, в першу чергу, можна назвати потребу в активному творенні. Вона є творчою й тим самим підпорядковує собі інші потреби предметно-мовленнєвого характеру, пов'язані зі споживанням (Давыдов В., 1996).

За визначенням А. Орлова, особистість людини – це система мотиваційних відносин, яку має суб'єкт. Іншими словами, це соціальна за

своєю природою, відносно стійка й психологічна освіта, що уявляє собою систему мотиваційно-потребнісних відносин, які опосередковують взаємодію суб'єкта та об'єкта (Орлов А.Б., 2003). Вивчаючи мотиваційне ставлення, А. Орлов виявив цілісний комплекс взаємопов'язаних детермінант, до яких входять: опредмечена потреба, розпредмечений мотив, мета і сенс. Кожній з чотирьох детермінант у структурі мотиваційного ставлення відповідає певна функція: потребі – активна мотивація; мотиву – спонукальна функція; меті – спрямовувальна функція; змісту – осмислююча функція. Гармонійні мотиваційні відносини А. Орлов охарактеризував як зони психологічних актуалізацій, або “образ” людини (Орлов А.Б., 2003).

Висновки. Сутність діяльності полягає у творенні світу людиною, власних відносин з ним і собою (це і становить сутність культури). Тому мета виникає в людини як образ передбачуваного результату творення. Перетворювальний і цілепокладальний характер діяльності дозволяє її суб'єкту вийти за межі будь-якої ситуації. Діяльність відрізняється за параметрами: за формами, способами здійснення, часовою й просторовою характеристиками, фізіологічним механізмом, емоційною напруженістю. Основними компонентами діяльності є дії. Вони можуть бути інтелектуальними й фізичними. Дії – це процес, спрямований на досягнення свідомої мети. Операція – спосіб здійснення дії в певних умовах.

Література

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии: Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 768 с.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – С. 373-292.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.-432 с.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. – М., 1983. Т.3. Проблемы развития психики.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 83 с.
7. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.
8. Давыдов В.В. Значение теории А.В. Запорожца о развитии произвольных движений для современной психологии // А.В. Запорожец и современная наука, о детях : Тезисы конф., поев. 90-летию А.В. Запорожца (13-15 декабря 1995). – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – С. 8-9.
9. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Н.А. Бернштейн и развитие отечественной биомеханики // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 11.
12. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. 320 с; Т. 2. – 296 с.

13. Зинченко В.П., Запорожец А.В. От действия к деянию // А.В. Запорожец и современная наука о детях. Тезисы конф., поев. 90-летию А.В. Запорожца (13-15 декабря 1995). – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – С. 10-11.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. 352 с.

15. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв. Т.П. – М.-Л., 1986. С. 169 - 226.

16. Орлов А.Б. Личность и сущность : внешнее и внутреннее Я человека. – С. 189 // Психология личности : Сборник статей / Сост. А.Б. Орлов. 2-е изд., доп. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2003. – 223 с.

17. Плетников Ю.К. Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 96.

18. Психология личности : Сборник статей / Сост. А.Б. Орлов. – 2-е изд., доп. М.: ООО «Вопросы психологии», 2003. – 223 с.

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т. – М., 1989.

References

1. Asmolov, A.G. (1996) Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov [Cultural-historical psychology and the construction of worlds] -M.: Institut prakticheskoy psikhologii: Voronezh: NPO MODE`K [in Russian]

2. Bernshtejn, N.A. (1990) Fiziologiya dvizhenij i aktivnost' [Physiology of movements and activity]. (pp. 373-3 92).M.: Nauka [in Russian]

3. Vy'gotskij, L.S. (1956) Izbranny'e psikhologicheskie issledovaniya. [Selected psychological research]. M.: Izd-vo APN RSFSR [in Russian]

4. Vy'gotskij, L.S.(1983) Istoriya razvitiya vy'sshikh psikhicheskikh funkczij [The history of the development of higher mental functions]. M. T.Z. Problemy' razvitiya psikhiki.

5. Vy'gotskij, L.S. (1991) Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational Psychology]. M.: Pedagogika.

6. Gal'perin, P.Ya. (1978) Aktual'ny'e problemy' vozrastnoj psikhologii. [Actual problems of developmental psychology]. M.: Izd-vo MGU [in Russian]

7. Davy'dov, V.V. (1992) Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste [Genesis and development of personality in childhood]. Voprosy' psikhologii. [in Russian]

8. Davy'dov, V.V. (1995) Znachenie teorii A.V. Zaporozhczha o razvitii vol'nykh dvizhenij dlya sovremennoj psikhologii [The value of the theory of A.V. Zaporozhets on the development of voluntary movements for modern psychology] // A.V. Zaporozhecz i sovremennaya nauka, o detyakh : Tezisy' konf., poev. 90-letiyu A.V. Zaporozhczha (13-15 dekabrya 1995). M.: Czentr innovaczij v pedagogike [in Russian]

9. Davy'dov, V.V. (1996) Ponyatie deyatel'nosti kak osnovanie issledovaniy nauchnoj shkoly' L.S. Vy'gotskogo [The concept of activity as the basis of research of L.S. Vygotsky's scientific school]. [in Russian]

10. Davy'dov, V.V. (1996) Teoriya razvivayushhego obucheniya. [Theory of Developmental Learning].-M.: INTOR [in Russian]

11. Donskoj D.D., Dmitriev SV. (1996) N.A. Bernshtejn i razvitie otechestvennoj biomekhaniki [Bernstein and the development of domestic biomechanics]. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury' [in Russian]

12. Zaporozhecz, A.V. (1986)Izbranny'e psikhologicheskie trudy'[Selected psychological works]. Pod red. V.V. Davy'dova, V.P. Zinchenko. M.: Pedagogika [in Russian]

13. Zinchenko, V.P., Zaporozhecz, A V.(1995) Ot dejstvija k deyaniyu [From action to action] A.V. Zaporozhecz i sovremennaya nauka o detyakh. Tezisy' konf., poev. 90-letiyu A.V. Zaporozhczha (13-15 dekabrya 1995). M.: Czentr innovaczij v pedagogike [in Russian]

14. Leont'ev, A.N. (2004) Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity

Consciousness. Personality.]. M.: Akademiya [in Russian]

15. Leont'ev, A.N. (1986) Izbr. psikhol. proizv. [Selected psychological works] T.P. M.-L. [in Russian]

16. Orlov, A.B. (2003) Lichnost' i sushhnost' : vneshnee i vnutrennee ya cheloveka [Personality and essence: the external and internal self of man]. Psikhologiya lichnosti : Sbornik statej / Sost. A.B. Orlov. 2-e izd., dop. M.: OOO «Voprosy' psikhologii» [in Russian]

17. Pletnikov, Yu.K. (1990) Mesto kategorii deyatel'nosti v teoreticheskoi sisteme istoricheskogo materializma [The place of the category of activity in the theoretical system of historical materialism] Deyatel'nost' : teorii, metodologiya, problemy. M. [in Russian]

18. Psikhologiya lichnosti : Sbornik statej (2003) [Psychology of personality: Collection of articles] / Sost. A.B. Orlov. – 2-e izd., dop. M.: OOO «Voprosy' psikhologii» [in Russian]

19. Rubinshtejn, S.L. (1989) Osnovy' obshhej psikhologii. [Fundamentals of General Psychology]. M. [in Russian]

АНОТАЦІЯ

У статті узагальнені теоретичні підходи до розкриття сутності понять діяльність, особистість, знаряддя. З'ясовано, що саме в активній продуктивній діяльності й за її специфічними законами відбувається опанування дитиною культури, встановлюються різні відносини із зовнішнім світом та собою, прослідковується зв'язок між індивідом і особистісним рівнем його творчості.

Приділено увагу з'ясуванню предметного змісту різних видів дитячої діяльності та визначення її структурних складових: потреба – мотив – мета – умови досягнення мети. При об'єднанні цілей і умов виникає завдання. При цьому механізм досягнення мети розуміється як процес розв'язання завдання й описується через послідовність виконання дій. Сама дія складається з операцій, які відповідають умовам завдання.

На основі аналізу досліджень описано послідовність розвитку перших довірливих рухів дитини в процесі ручних операцій, які здійснюються з насколишніми предметами. Акцентовано увагу, що кожна окрема людина в процесі індивідуального розвитку отримує від попередніх поколінь не тільки готові знаряддя, а й сформовані способи їх використання, якими вона повинна оволодіти. Ці операції із знаряддями, які відрізняються рядом специфічних особливостей, що оволодіння предметними маніпуляціями, створює у дитини необхідну основу для засвоєння їх словесних замінників і надає останнім більш точного й певного значення. Описані форми маніпулювання предметами дитина засвоює шляхом наслідування й унаслідок власної практики. Рівень оволодіння операціями із знаряддями залежить не тільки від віку дитини, але, в першу чергу, від її практичного досвіду, що дозволяє виділити конкретні стадії: 1) попереднього оволодіння операцією; 2) практичного оволодіння операцією; 3) вдосконалення операції.

Як показали подальші дослідження специфіки формування операцій з знаряддями, удосконалення навичок у процесі автоматизації полягає у вищому синтезі, об'єднанні рухових компонентів, що входять до його складу, на основі відображення найбільш істотних умов дії, що виконується.

Ключові слова: діяльність, дошкільники, дії, операції, знаряддя праці, особистість.

УДК 37.378.14

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-52-59

FACTORS AFFECTING THE CHARACTER OF THE STUDENTS' GROUP

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ХАРАКТЕР СЕРЕДОВИЩА СТУДЕНТСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

Iryna LOPATYNSKA,
Ph.D., Associate Professor

Ірина ЛОПАТИНСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0003-4957-9845>

irina.s.lopatinskaia@gmail.com

Donetsk Law Institute of the Ministry
of Internal Affairs

✉ 21 Stepan Tilhy St.,
Kryvyi Rih,

Dnipropetrovsk region, 50065

Донецький юридичний інститут
МВС України

✉ вул. Степана Тільги, 21

м. Кривий Ріг, Дніпропетровська
область, 50065

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 19, 2020

ABSTRACT

The article deals with the psychological comfort of the participants of the collective activity of the higher educational institution. The study found that a certain nature of the relationship arises out of an objective need. Relationships in the system "teacher – student" acquire a personal character, consciously directed and regulated by goals, which are perceived by students and teachers by far not unequivocally. The analysis of pedagogical practice shows that the creation of a favorable environment in the student group is impossible on the basis of pedagogical influence, built on coercion, subjugation of students and the will of the teacher. Traditional training of teachers in the system of methodological work of higher educational institution is not able to effectively solve the task of improving the climate of the student group and providing psychological comfort to each of its members. Accordingly, there is a need to organize and manage an emotionally supportive environment among students. At the same time, the modern teacher must "see" and understand the emotions, the mood of both the student and his own, to master the theoretical foundations of an emotionally favorable environment in the group, as a factor of its development and comprehensive enrichment of students' personality. The author has studied the plans and programs of teacher training in the systematic work of higher education institutions, which gives reason to speak about the predominance of reproductive tasks and exercises in their content. Teachers' training programs lack information about the theoretical foundations of an emotionally supportive environment, methods and technologies of its creation in the systematic work of the educational institution. Studying the existing programs and the content of teacher training in the systematic work of higher education institutions have led to some conclusions. The author emphasizes that the program of training teachers to create an emotionally supportive environment involves changing the nature of relationships in the system "teacher – student group – students". It is stated that the relations should be based on the principles of pedagogical interaction, cooperation and co-creation and be characterized by trust, the opportunity to express their point of view, to have the right to make mistakes, and to choose freely the ways of achieving the educational goals.

Key word: favorable environment, supportive environment, training teachers, pedagogical interaction, psychological comfort.

Вступ. Пошук шляхів і засобів покращення підготовки викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі спрямований на те, щоб перетворити методичне навчання на засіб постійного розвитку особистості викладачів, використовувати його для забезпечення педагогічно регульованого середовища, в якому кожен зможе підвищувати рівень свого професіоналізму та готовності до оздоровлення клімату, надання необхідних умов для професійного та гармонійного розвитку студентства. У визначенні поняття “середовище” немає єдності, його трактують як усе те, серед чого перебуває суб’єкт і за допомогою чого він реалізує себе як особистість; реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини та його професійне становлення; субстанція, яка на відміну від порожнього, незаповненого простору (вакууму) має певні властивості, що впливають на перенесення взаємодії між певними об’єктами [3]. Деякі науковці розглядають середовище як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості, факт взаємодії частини навколишнього світу з суб’єктом (Л. Новікова) [5, с.61]; середовище проживання студента, сприятливе для формування в нього позитивних якостей; це найближче оточення, люди, з якими він щодня спілкується (М. Климович [4], І. Шмирева та М. Губанова [6])

Основу сприятливого клімату в студентському колективі складають відносини між викладачем, студентським колективом та студентами, при яких колектив групи студентів та кожний студент виступають активними суб’єктами колективної діяльності. “Структура відносин “викладач – студент” є системою усвідомлених зв’язків, починаючи із найбільш швидкоплинних, простих просторово-часових, психічних і соціальних контактів, і до найскладніших соціальних контактів і соціальних дій та взаємин, що мають стійкий характер» [1]. Психологічний комфорт учасників колективної діяльності обумовлений характером відносин, що виникають з об’єктивної необхідності. Ці відносини набувають особистісного характеру, свідомо спрямовані та регульовані цілями, що сприймаються студентами і викладачами далеко не однозначно.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що створення сприятливого середовища в студентському колективі неможливе на основі педагогічного впливу, побудованого на примусі, підкоренні студентів і колективу волі викладача. Традиційна підготовка викладачів у системі методичної роботи ЗВО не спроможна ефективно вирішувати завдання щодо оздоровлення клімату студентського колективу і забезпечення психологічного комфорту кожному його члену.

На нашу думку, у системі методичної роботи ЗВО необхідно досягти того, щоб її зміст був не лише джерелом навчально-методичної інформації, але й засобом подальшого розвитку педагогічного професіоналізму. Завдання цілеспрямованої підготовки викладачів до створення емоційно сприятливого середовища полягає в тому, щоб укласти програму підготовки викладачів, враховуючи в змісті рівень їх особистого досвіду та професійних цінностей, сформувати ціннісне

ставлення до теоретичного знання через розкриття сутності наукових понять і опору на інноваційний досвід.

Для організації емоційно сприятливого середовища серед студентства та управління ним сучасний викладач повинен “бачити” й розуміти емоції, настрої як студента, так і свій власний, оволодіти теоретичними основами емоційно сприятливого середовища в колективі як фактора його розвитку і всебічного збагачення особистості студентів. Важливо в процесі реалізації програми підготовки знайомити викладачів з науковими фактами, поняттями, емпіричними законами, гіпотезами, ідеями, принципами, концепціями. Рівень готовності викладача ЗВО до створення емоційно сприятливого середовища визначається сукупністю знань у сфері управління та співуправління в системі “викладач – студентський колектив – студентський актив – студенти” та самоврядування, володіння основами освітнього менеджменту.

Перш ніж шукати рекомендації з оптимізації підготовки викладачів в умовах методичної роботи ЗВО необхідно з'ясувати недоліки і причини, що заважають їм ефективно вирішувати завдання і задовольняти потреби практики вищої школи.

Методики дослідження. Аналіз планів і програм підготовки викладачів у системі методичної роботи ЗВО дає підстави говорити про переважання в їхньому змісті репродуктивних завдань та вправ. Методика занять орієнтована здебільшого на засвоєння інформації в готовому вигляді та закріплення умінь і навичок виконавців у роботі зі студентським колективом та окремими його членами. Розвиток професійних якостей викладачів як важливих показників їх готовності до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі не привертає належною мірою уваги керівництва методичної служби, предметних секцій, керівників семінарів тощо. Підготовка переважно ототожнена із засвоєнням і закріпленням предметних знань, що формує у викладачів адаптивну позицію, орієнтовану на виконавську діяльність. Проведене нами дослідження (анкетування серед викладачів) дає підстави стверджувати, що майже 92,15% респондентів відзначили недостатність знань про емоційно сприятливе середовище, методику його створення та нерозробленість педагогічних технологій. На слабе науково-методичне забезпечення підготовки вказали 87,7% викладачів. На відсутність об'єктивних методик діагностики індивідуальних особливостей студентів і готовності викладачів до створення емоційно сприятливого середовища відзначили відповідно 58,2% та 100% викладачів. На потребу в оволодінні методикою підтримки і психологічного супроводу студентів указали 100 % викладачів, методикою діагностики рівня готовності – 90,1%.

Отже, зібрані дані свідчать про те, що більшість викладачів демонструє готовність до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі і має для цього достатній науково-методичний рівень. Попри це 36,8% викладачів відчують труднощі у формуванні перспектив розвитку студентського колективу; 43,2% – в активізації позиції кожного студента в колективній діяльності; 41,2% – у виборі

активних форм і методів колективної діяльності; 46,7% – у використанні під час підготовки науково-методичного інструментарію; 67,5% надають перевагу інтелектуальним аспектам під час організації колективних дій, ігноруючи при цьому емоційний фактор.

У програмах підготовки викладачів у системі методичної роботи закладу освіти недостатньо інформації про теоретичні засади емоційно сприятливого середовища, методики та технології його створення. Вивчення наявних програми та змісту підготовки викладачів у системі методичної роботи закладу вищої освіти дозволили дійти до таких висновків, а саме: підготовка викладачів до створення емоційно сприятливого середовища недостатньо науково обґрунтована як важлива ланка в системі методичної роботи ЗВО; у змісті підготовки знання не розкривають категорій: “емоційний клімат”, “психологічний комфорт”, “студентський колектив”, “педагогічна взаємодія і співпраця”, “готовність до створення емоційно сприятливого середовища”; підготовка викладачів не припускає спеціальної методики створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі, тренінгів з розвитку професійно важливих якостей, що забезпечують результативність дій викладачів у створенні умов для розвитку колективу групи та особистості студентів; не приділяється належної уваги відновленню змісту підготовки з урахуванням досягнень педагогічної науки та використання технологій формування готовності викладачів до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі.

Ми проаналізували висловлювання викладачів щодо рівня сформованості їх особистісних якостей; спрямованості їхньої підготовки, самооцінки відповідності розвитку можливостей потребам діяльності в колективі студентів; програми підготовки викладачів у системі методичної роботи ЗВО з позицій розвитку студентського колективу і його членів, створення в ньому необхідних умов для результативності колективної діяльності й виховання студентів.

Для об'єктивної оцінки чинників, що впливають на формування програми підготовки викладачів до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі, враховували думки різних експертів. Збір інформації здійснювався шляхом анкетування, експертам пропонувалася анкета, де перераховувалися чинники, що впливають на формування компонентів готовності до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі.

Викладачі мали розташувати компоненти за важливістю впливу на зміни. Чинник, який, на думку відповідного експерта, найбільше впливає на формування готовності до створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі, оцінюється балом 1; показникам, які мають менше значення, виставляється відповідно бали 2, 3 і т. д.

На підставі даних анкетування склали матрицю для встановлення спільної думки експертів. Результати анкетування відображені в табл. 1.

Таблиця 1.

**Експертна оцінка чинників, які впливають на формування
готовності до створення емоційно сприятливого середовища
в студентському колективі**

№ з/п	Найменування чинників	Сума балів
1.	Виконання програм методичної підготовки	30
2.	Самоосвіта	34
3.	Круглі столи	35
4.	Виховна функція середовища	39
5.	Виконання обов'язків керівника студентського колективу	39
6.	Обов'язковість	39
7.	Здатність вирішувати конфліктні ситуації	45
8.	Здатність самостійно контролювати власні дії	48
9.	Суспільно корисна колективна діяльність	57
10.	Доля активних форм і методів у підготовці	58
11.	Стимули активізації дій	60
12.	Альтернативні рішення	64
13.	Ставлення до педагогічних інновацій	66
14.	Незалежність і оригінальність суджень	66
15.	Здатність переконати співрозмовника	67
16.	Свобода вибору способів дій	75
17.	Розподіл обов'язків за обсягом можливостей і здібностей студентів у колективі	81
18.	Відношення до колективної діяльності	81
19.	Методичні об'єднання, форми методичного навчання	83
20.	Характер відношень у системі "викладач – студентський колектив – студенти"	84
21.	Комунікативна та емоційна культура	88

З табл.1 видно, що, на думку викладачів, найбільше впливають на характер середовища студентського колективу реалізація програм методичної підготовки, самоосвіта, обов'язковість викладача, його здатність вирішувати конфліктні ситуації, використовувати виховні функції середовища, виконувати обов'язки керівника студентського колективу. При цьому недооцінюються викладачами розподіл обов'язків за обсягом можливостей і здібностей студентів у колективі; не враховується характер відносин у системі "викладач – студентський колектив – студенти"; комунікативна та емоційна культура.

Аналіз зібраних анкетних даних дозволяє дійти висновку, що програма підготовки вчителів до створення емоційно сприятливого середовища передбачає зміну характеру відносин у системі "викладач – студентський колектив – студенти", які повинні будуватися на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співторчості та характеризуватися довірою, можливістю висловити свою точку зору, мати право на помилку, свободу вибору способів досягнення навчальних цілей.

Для вивчення мотивації викладачів використовувався "Тест для вимірювання мотивації досягнення" (А. Мехрабьян) [2] як реалістичність

досягнень, самостійності на противагу конформізму, схильність до планування перспективи, турбота про розвиток власних здібностей і т.д.

У колективній діяльності важливу роль відіграють комунікативні, організаторські та управлінські здібності, що пов'язані з активною взаємодією у системі “викладач-студентський колектив”. Без цих якостей неможливий успіх створення емоційно сприятливого середовища в колективі. Праця викладача, в основі якої лежить взаємодія, співробітництво і співтворчість з колективом студентів, вимагає високого рівня розвитку комунікативних, організаторських, управлінських здібностей та умінь встановлювати взаємини і контакти зі студентами, організовувати їх для участі в колективній діяльності. Успішність дій викладача зі створення емоційно сприятливого середовища в студентському колективі багато в чому визначається виразністю професійних якостей особистості викладача.

На запитання “Які якості визначають успіх викладацької діяльності?” отримано такі відповіді: освіченість викладача (51,3%), уміння спілкуватися (45,2%), повага до студента і його права на самостійні дії (43,1%), уміння вислухати та зрозуміти студента (36,2%), ввічливість (28,8%), відповідальне ставлення до роботи (24,9%), об'єктивно оцінювати досягнення студентів (16,8%), уміння стимулювати самостійність та ініціативність в студентському колективі (12,2%).

На запитання “Які якості забезпечують можливість надавати студентам своєчасну допомогу та підтримку?” викладачі відзначили такі: тактовність (48,4%), люб'язність (45,3%), комунікативні здібності (38,5%), повага до студентів (24,3%), віра в сили та можливості студентів (21,4%), толерантність (16,3%), потреба в удосконаленні якостей власної особистості (65,7%).

На запитання “Які, з названих професійних якостей, властиві вам?” викладачі зазначили: здатність до спілкування (63%), тактовність (31,5%), повага до інших людей (21,3%), толерантність (10,2%), безконфліктність (7%).

Відповідаючи на запитання “З якими труднощами найчастіше зустрічаються викладачі у роботі зі студентами?” респонденти зазначили: авторитаризм дій викладача (37,3%), перевага педагогічного впливу над взаємодією в освітньому процесі (36,3%), відсутність мотивації навчання (32,4%), нездорова психологічна атмосфера в студентському колективі (16,9%).

На питання “Що забезпечує творчість викладача в освітньому процесі?” учасники експерименту відзначили таке: “повага до особистості студента” (48,1%), “здоровий морально-психологічний клімат” (31,5%), “свобода вибору способів дій” (29,3%), “діалог, право на власну думку, повагу чужої думки” (20,8%), “створення ситуації успіху” (19,2%).

Висновки. Аналіз зібраних анкетних даних дозволяє дійти висновку, що підготовка майбутніх учителів до створення емоційно сприятливого середовища передбачає зміну характеру відносин у системі “викладач – студентський колектив”, які повинні будуватися на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості та характеризуватися довірою, можливістю висловити свою точку зору, мати право на помилку, свободу

вибору способів досягнення навчальних цілей. Спостереження та вивчення його результатів дозволяє говорити про те, що викладачі ЗВО потребують постійної та своєчасної допомоги та підтримки з боку методичної служби (49,3%); уваги до їхніх проблем (38,7%), врахування їх позиції та стилю діяльності (29,7%), терпимості до їхніх невдач і помилок (18,3%). Аналіз відповідей викладачів свідчить про недооцінку особистісного аспекту в змісті підготовки в системі методичної роботи гімназії.

Результати спостереження також показали, що діяльність викладача нерідко призводить до цілого ряду особистісних змін, що ускладнюють його спілкування з студентами та студентським колективом у цілому. Зібрані дані свідчать про те, що багатьом викладачам властивий менторський тон, постійні повчання та оцінка дій студентів. 75% опитаних викладачів вважають, що авторитарний тон дозволяє встановити ділові стосунки з колективом і студентами, не опускаючись до панібратства, тримати дистанцію в спілкуванні. У свою чергу, студенти впевнені, що такий тон у спілкуванні заважає нормальним відносинам із викладачами, приводить до замкнутості, нерозумінню вимог викладача. 67% студентів вважають, що викладачі часто бувають не в настрої та говорять образливі слова. Усе це не сприяє створенню емоційно сприятливого середовища в студентському колективі й дозволяє стверджувати, що сукупність певних положень, які розкривають суть педагогічних понять та явищ, не дають цілісного сприйняття середовища як важливого чинника розвитку студентського колективу та студентів, це породжує формалізм і догматизм у діях викладачів ЗВО.

Література

1. Барабанова Н.В. Методическое сопровождение инновационной деятельности школ с углубленным изучением отдельных предметов. Методист: науч.-метод. журн. МАПК и ППРО. 2006. N 4. С. 36-40.
2. Богачева, И.В. Мастер-класс как форма повышения профессионального мастерства педагогов: метод, рекомендации. ГУО «Акад. последиплом. образования». Минск: АПО, 2012. 98 с.
3. Воронова Т.А. Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета: дис.. канд.. пед.. наук: 13.00.01/ Татьяна Андреевна Воронова// Л., 1986.200с.
4. Климович М.В. Формування готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища закладу освіти: метод. рек./ укладач М.В.Климович. Берислав: БПК, 2011. 70 с.
5. Новикова Л.И. Путь к творчеству (В помощь начинающему исследователю в области воспитания) / Л.И.Новикова, А.Т.Куракин. М.: Просвещение, 1996. 187 с.
6. Шмырева И.А. Педагогические системы: научные основы, управления, перспективы развития И.А.Шмырева, М.И.Губанова Кемерево, 2002.- С.99

References

1. Barabanova N. (2006) [Methodical support of innovative activity of schools with in-depth study of separate subjects]. Methodist: scientific method. . MAPK and PPRO. N 4. pp. 36-40. [in Ukrainian].
2. Bogacheva, I. (2012) [The master class as a form of raising the professional skills of teachers: method, recommendations.] Acad. postgraduate degree. education.

Minsk: APO, 98p. [in Russian]

3. Voronova T. (1986.) [The formation of students' readiness for pedagogical self-education in the conditions of the university]: the dissertation for the candidate of pedagogical sciences. 13.00.01 / L., 200p. [in Russian]

4. Klimovich M. (2011) [Formation of readiness of the students of pedagogical college for creation of scientific-methodical environment of educational institution]: method. / compiler Berislav: BOD, 70p [in Ukrainian].

5. Novikova L. (1996) [The path to creativity (In aid of the beginning researcher in the field of education)] : Enlightenment, 187p. [in Russian]

6. Shmyreva I. (200) [Pedagogical systems: scientific bases, management, prospects of development] IA Shmyreva, MI Gubanova Kemerevo. P.99 [in Russian]

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано психологічний комфорт учасників колективної діяльності закладу вищої освіти. У дослідженні встановлено, що певний характер відносин, виникає через об'єктивну необхідність. Відносини у системі "викладач – студент" набувають особистісного характеру, свідомо спрямованого та реульованого цілями, що сприймаються студентами і викладачами далеко не однозначно. Аналіз педагогічної практики свідчить, що створення сприятливого середовища в студентському колективі неможливо на основі педагогічного впливу, побудованого на примусі, підкоренні студентів і колективу волі викладача. Традиційна підготовка викладачів у системі методичної роботи ЗВО не спроможна ефективно вирішувати завдання щодо оздоровлення клімату студентського колективу і забезпечення психологічного комфорту кожному його члену. Відповідно, виникає потреба в організації емоційно сприятливого середовища серед студентства та управління ним. У той же час сучасний викладач повинен "бачити" і розуміти емоції, настрої як студента, так і свій власний, оволодіти теоретичними основами емоційно сприятливого середовища в колективі як фактору його розвитку і всебічного збагачення особистості студентів. Автор вивчив плани і програми підготовки викладачів у системі методичної роботи закладу вищої освіти, а це дає підстави говорити про переважання в їхньому змісті репродуктивних завдань та вправ.

У програмах підготовки викладачів у системі методичної роботи закладу освіти недостатньо інформації про теоретичні засади емоційно сприятливого середовища, методики та технології його створення. Вивчення наявних програм та змісту підготовки викладачів у системі методичної роботи закладу вищої освіти дозволили сформуувати висновки. Автор наголошує, що програма підготовки вчителів до створення емоційно сприятливого середовища передбачає зміну характеру відносин у системі "викладач – студентський колектив – студенти". Доведено, що відносини повинні будуватися на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості та характеризуватися довірою, можливістю висловити свою точку зору, мати право на помилку, свободу вибору способів досягнення навчальних цілей.

Ключові слова: сприятливе середовище, підготовка вчителів, педагогічна взаємодія, психологічний комфорт, педагогічний вплив

УДК 378.018.8 : 377.011.3-051

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-60-69

GENESIS RESEARCH OF THE PROFESSIONAL MOBILITY CONCEPT

ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИСУ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ”

Oleh MALYSHEVSKIY, **Олег МАЛИШЕВСЬКИЙ,**
Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-7653-7862>

omalysh67@gmail.com

Pavlo Tychyna Uman State

Pedagogical University

✉ 2 Sadova St.,

Uman, Cherkasy region, 20300

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

✉ вул. Садова, 2, м. Умань,

Черкаська обл., 20300

Original manuscript received: January 29, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article deals with the historical and philosophical analysis of the “professional mobility” concept in the context of would-be computer engineers training. The growth and complexity of social, economic and professional information is described to require engineer-teachers quickly update their knowledge, be successful and necessary, ready for any changes in professional activity, be able to adapt quickly and effectively to new conditions of the labor market – that means to be mobile. The concept of the professional mobility field, which shows definitions (profession, professionalism, mobility and others), adding the studied concept with common meaning, purpose and functional similarity, is outlined. They determine the formation of professional mobility of computer engineers-educators, allow to understand more its essence and to define ways of its development in the conditions of university education.

Historical, philosophical, and pedagogical approaches to defining the phenomenon of occupational mobility in the light of would-be computer engineer educators training have been considered. It has been found that today mobility is determined not only from the standpoint of social philosophy and sociology, but also in economic, psychological and pedagogical aspects. Professional mobility is proved to be determined by the social attitudes, orders, values, goals and other motivational factors that really determine the behavior of a subject in society. It is closely linked to, caused by, and influenced by social change. In shaping the professional mobility of the would-be engineer-teachers in the field of computer technology, attention is paid to the need to analyze the qualitative side of this phenomenon, the study of value aspirations and the system of personally meaningful characteristics of the would-be specialist, which will allow realizing themselves successfully in various forms of interaction and self-development.

Key words: *professional education, mobility, professional mobility, computer engineer educators, would-be computer engineers training.*

Вступ. Висока інноваційна динаміка й інтеграція інформаційних технологій до різних галузей народного господарства збільшили попит на спеціалістів комп'ютерного профілю та вплинули на підвищення вимог щодо їх фахової підготовки в закладах вищої професійної освіти, зміщуючи акцент

на розвиток у випускників творчого мислення, здатності адаптуватися до нових вимог суспільного розвитку й економіки. Розвиток передових технологій, нововведень у професійний і соціальний світ є поштовхом до появи нових престижних професій, що вимагають високої кваліфікації та спеціальної підготовки. У Концепції Національної програми інформатизації зазначено, що одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасних інформаційних і комунікаційних технологій є формування системи підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері інформатизації. Результатом державної політики інформатизації освіти (у тому числі й професійної) має бути: дотримання вимог міжнародних стандартів для кадрового забезпечення всіх напрямів інформатизації як за рахунок спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців, так і шляхом створення ефективного освітнього середовища; розвиток системи індивідуального безперервного навчання на основі автоматизованих навчальних курсів та систем, інтелектуальних комп'ютерних і дистанційних технологій навчання.

У міжнародній практиці було задекларовано низку реформ у рамках Болонського процесу, зокрема “Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні” (Ліссабон, 1997 р.), “Спільна декларація міністрів освіти Європи “Європейський простір у сфері вищої освіти” (Болонья, 1999 р.), “Спільна Декларація “Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти” (Сорбонна, 1998 р.), “Послання Саламанкського з'їзду європейських закладів вищої освіти “Формування європейського простору вищої освіти” (Саламанка, 2001 р) та ін., необхідних для гармонізації системи і збільшення конкурентоспроможності європейської вищої освіти, підвищення спроможності випускників закладів вищої освіти до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці. *Метою статті* є дослідження генезису поняття “професійна мобільність” у контексті підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

У зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці зібрано значний теоретичний потенціал для теоретико-методологічного аналізу розвитку і формування професійної мобільності в процесі практичної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. У педагогічній теорії і практиці існують різні напрями дослідження професійної мобільності, що розкриває аспекти цього феномену. Науковці досліджували професійну мобільність як наукову категорію, визначаючи її генезис. Так, сучасні концепції професійної мобільності розглянуто в дослідженнях М. Гильдингерш, С. Капліної, А. Карпова, О. Пожарницької, Л. Сушенцевої. Обґрунтовують зміст і структуру професійної мобільності М. Гордієнко, Є. Іванченко, Ю. Музиченко, Л. Пілецька, І. Хом'юк. Професійну мобільність під кутом адаптаційної проблематики досліджували М. Вієвська, Г. Захарчин, М. Панов, Л. Пілецька. Досліджували професійну мобільність у контексті професійної підготовки: викладачів вищої школи – Н. Коробко, І. Хорев; майбутніх викладачів інформатики – Т. Павлиш; інженерів – С. Капліна, І. Хом'юк; студентів інформаційних спеціальностей – В. Дюнина. Аналіз наукових джерел

засвідчує, що в сучасній педагогічній теорії відсутні дослідження, присвячені комплексному, системному розв'язанню проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в процесі практичної підготовки.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень і висновків дослідження використано теоретичні методи: ретроспективно-порівняльний логічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, систематизація та узагальнення для порівняння та зіставлення філософських та педагогічних поглядів на різні аспекти досліджуваної проблеми й визначення понятійно-категоріального апарату.

Результати та дискусії. Аналіз наукових джерел дозволяє окреслити понятійне поле професійної мобільності, до якого варто віднести дефініції й категорії, що об'єднуються з досліджуваним поняттям спільним змістом, метою і функціональною подібністю. Понятійне поле формують поняття, які дотично чи безпосередньо обумовлюють формування професійної мобільності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, дозволяють більш глибоко зрозуміти його сутність і визначити шляхи розвитку в умовах університетської освіти. Для того, щоб розкрити сутність феномену професійної мобільності, на нашу думку, варто визначитися з предметом розуміння складових цієї дефініції і розглядати його через аналіз категоріальних зв'язків "професія – професіоналізм – мобільність – професійна мобільність", оскільки саме вони відтворюють тенденції професійної підготовки інженерів-педагогів в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Поняття "професія" (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність) визначається в науковій літературі як вид трудової діяльності, заняття, який вимагає від людини певної підготовки і відповідних якостей особистості (Степанов, 2006: 268). Термін "професіоналізм" безпосередньо походить від поняття "професія" і означає оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії. Феномен професіоналізму розглядається як різноаспектна категорія. Є. Климов зазначає, що професіоналізм – це системна організація свідомості і психіки людини, що включає властивості її як цілого (особистість суб'єкта діяльності), праксис професіонала (уміння, навички, моторику), гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії), інформованість, знання, досвід і культуру професіонала, емоційний світ та усвідомлення сенсів і належності до професії (Климов, 1996: 287–289). Узагальнюючи аналіз етимологічного тандему "професія" і "професіоналізм" у світлі нашого дослідження, варто окреслити систему якісних характеристик особистості, які безпосередньо впливатимуть на мобільність фахівця, а саме: внутрішнє позитивне ставлення до професійної діяльності, високі стандарти ціннісних установок, висока мотивація професійних досягнень, система фахових компетентностей, високий творчий потенціал, креативність, інноваційна спрямованість, прагнення до саморозвитку, активна соціальна позиція.

Безпосередній інтерес для нашого дослідження викликає поняття "мобільність", яке в науковій літературі трактують: спроможність

демонструвати швидкість мислення, зміну емоційних станів (Хорнби, 1995: 629); “вільне переміщення працівників у сфері можливостей і стимулів, що їх надає ринок” (Коваліско, 1999) та інші. Поняття “мобільність” охоплює цілу сукупність досить різномірних процесів, видів рухливості, що суттєво різняться між собою і виконують самостійні й відносно різні функції. Однак, усім означенням досліджуваної дефініції незалежно від їх специфіки притаманні спільні функції, що характеризують динаміку, мінливість.

Сучасне розуміння поняття “професійна мобільність” досить ємне і неоднозначне. Як цілісне явище професійна мобільність, має досить складну структуру і розглядається в науковій літературі з позицій соціології, педагогіки, психології. Потреба в означенні поняття “професійна мобільність” була зумовлена дослідженнями, проведеними у США і Європі, які довели визначальну роль професійних досягнень для процесу мобільності. Уперше в науковій літературі цей термін був використаний С. Липсетом (S. M. Lipset) і Р. Бендіксом (R. Bendix) у п’ятдесятих роках минулого століття для означення зміни різних видів занять чи професій. Запропонована авторами концепція була однією з перших спроб теоретичного обґрунтування моделі власне професійної мобільності, в якій вона характеризувалась зміною трьох типів праці (фізичною, нефізичною, фермерською). Однак у цій моделі професійна мобільність розглядалась як один із видів соціальної мобільності.

У 60-х роках минулого століття американські соціологи П. Блау (P. M. Blau) і О. Дункан (O. D. Duncan) розробили систему професійної стратифікації американського суспільства на основі критерію суспільного престижу професій. Досить часто в дослідженнях професійна мобільність аналізується при вивченні соціальної мобільності, яка розглядається як рух індивіда між елементами соціальної структури суспільства. Такий підхід дозволяє виокремити професійну мобільність як сукупність переміщень індивідів між різними професійними групами, які формують професійну структуру суспільства, що не суперечить принципу виділення видів соціальної мобільності. Якщо соціальну мобільність у цілому розуміють як рух у межах соціальної структури, а академічну мобільність – як рух між структурними шарами освітньої системи, то доцільним, напевно, буде використати аналогічний підхід для означення професійної мобільності. У цьому контексті можна взяти за відправну точку нашого дослідження визначення професійної мобільності А. Конькова, який окреслював професійну мобільність як процес руху індивідів між групами професійної структури суспільства, у ході якого соціальні суб’єкти повністю чи частково змінюють свій професійний статус (Коньков, 1995). Таке пояснення досліджуваного феномена професійної мобільності, з одного боку, розкриває предметну галузь цього процесу, а з іншого визначає емпіричні показники, в яких вона може бути зафіксована.

Польський науковець П. Штомпка, досліджуючи негативні соціологічні причини і наслідки соціально-професійної мобільності, зазначав, що соціальна мобільність – це та сфера, у якій досить чітко

проявляються характерні для певного суспільства стереотипи, упередження і дискримінація. Автор також визначає три форми часткової дискримінації, зокрема: бар'єр можливих досягнень – бар'єр для просування певних соціальних груп на найвищі позиції; професійна сегрегація – фактичні перепони, що унеможливають доступ до професій, незважаючи на офіційну підтримку (наприклад, за гендерною чи расовою ознакою); обмеження освітніх шансів – закриття доступу до каналів мобільності, тобто своєрідна селекція через освіту, створення додаткових соціальних інститутів для виконання функцій відсіву (Штомпка, 2005: 360).

М. Дьяченко, Л. Кандилович і А. Кандилович вважають, що основою професійної мобільності передусім є високий рівень суспільно-професійних знань, володіння системою суспільно-професійних прийомів й уміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких задач у галузі своєї професії (Дьяченко, Л. Кандилович & А. Кандилович, 2006).

Питанням взаємозв'язку професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці присвячено дослідження Д. Мертенса (D. Mertens), А. Шелтона (A. Schelten) та ін. Так, Д. Мартенс і А. Шелтон вважають, що в основу формування професійної мобільності і конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів повинні бути покладені ключові кваліфікації, що мають широкий спектр дії, виходять за межі однієї групи професій, професійно і психологічно готують спеціаліста до зміни й опанування нових спеціальностей і професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності (Mertens, 1974; Schelten, 1991). Адже фахівець, який володіє високим рівнем професійних кваліфікацій, буде дійсно конкурентоспроможним на ринку праці.

На думку І. Трешиної, належний рівень професійної мобільності є передумовою формування професійної компетентності, яка реалізується через синтез змістового і структурного компонентів (Трешина, 2004). Л. Горюнова вважає, що професійна мобільність є триединою структурою, що включає в себе такі складові: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії; процес трансформації людиною себе й оточуючого її професійного і життєвого середовища (Горюнова, 2005).

Отже, розвиток мобільності фахівців, що проявляється в готовності до динамічних соціально-економічних умов і оперативному реагуванні на них, є однією з головних складових модернізації освіти, у тому числі й професійної, і привертає увагу педагогічної науки як до актуальної проблеми. У педагогічному аспекті професійна мобільність розглядається як спеціалізована психолого-педагогічна підготовка в період навчання в закладах професійної освіти для можливої зміни професії чи спеціальності. Для цього особистості необхідно досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологіями, опановувати такими знаннями й умінями, які б забезпечили ефективність нової професійної діяльності.

Сьогодні в центрі уваги педагогічної науки досить часто постають проблеми формування професійної мобільності особистості. У цьому контексті значущими стають сутнісні характеристики професійної мобільності як особистісної якості, дослідження її структурних компонентів, оскільки ці знання дозволять спрямувати освітній процес, зокрема закладів вищої освіти, в усій сукупності його складових на формування якості особистості студента. Розвиток нашого суспільства характеризується рівнем професійної освіти, впливом її на постійну трансформацію, оскільки кожна сфера діяльності, а тим більше у галузі комп'ютерних технологій, перебуває в стані постійних динамічних перетворень. Отже, здатність швидко орієнтуватися в такій ситуації стає важливою професійною характеристикою успішного спеціаліста. Мобільність фахівця детермінується його особистісними прагненнями до реалізації мотивованої й цілеспрямованої діяльності.

Основне завдання вищої професійної освіти розглядається в багатьох дослідженнях як формування знань, умінь і навичок, моделей діяльності, особистісних здатностей і якостей студентства, що забезпечать успішне виконання професійних функцій і професійне зростання, формування в майбутніх інженерів-педагогів світоглядних, ціннісних установок, які забезпечуватимуть їхню особистісну орієнтацію на професійну самореалізацію.

І. Шпекторенко розглядає професійну мобільність у широкому та вузькому значеннях: "У широкому значенні поняття "професійна мобільність" – це якість індивіда знаходити та змінювати соціальну (професійну) категорію, стан, статус, оволодівати новими формами професійної діяльності. У вузькому значенні поняття "професійна мобільність" – якість індивіда, яка виявляється в набутті ним достатнього власного ресурсу, професійної компетентності, професійного досвіду, що забезпечують результативність професійної діяльності, швидке виконання посадових завдань у межах однієї професії, органу влади, установи, організації" (Шпекторенко, 2016). На думку Л. Сушенцевої, професійна мобільність – це особистісна якість, "що є необхідною для успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві, яка виявляється в праці і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище" (Сушенцева, 2011: 158).

Отже, педагогічна література розглядає сьогодні професійну мобільність у двох аспектах: як можливість і здатність успішно переключатися на інший вид діяльності. У цьому контексті професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів й умінь ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях виробництва, а також високий рівень професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії.

Характерною рисою професійної освіти є постійна динаміка,

пов'язана із змінами у виробничій діяльності. Здатність швидко орієнтуватися в постійно змінюваній ситуації має значення для успішності будь-якого фахівця. Професійна мобільність, як видно з поданого вище аналізу, детермінується його індивідуальними особливостями, проявляється у діяльності, соціальних відношеннях, цінностях, цілях, що реально визначають поведінку суб'єкта; вона тісно пов'язана із соціокультурними змінами, регулюється ними і, у свою чергу, впливає на них. Отже, при вивченні професійної мобільності повинна бути висвітлена якісна сторона цього феномену, а саме: характер ціннісних прагнень суб'єктів, теоретична, творча і практична складові, специфіка їх поведінкових установок, що реалізуються у взаємодії особистості й соціуму, діяльності, розвитку й саморозвитку.

Досліджуючи проблему формування професійної мобільності, О. Неделько розглядає її в аспекті формування в студентів світоглядних, ціннісно-змістових установок, що забезпечують їхню особистісну орієнтацію на професійну самореалізацію (Неделько, 2007). Одним із чинників формування професійної мобільності, на переконання Б. Ігошева, є особистісні якості та здібності, які дозволяють швидко й адекватно модифікувати свою діяльність при виникненні нових обставин, опанувати нові реалії, знаходити адекватні шляхи розв'язання несподіваних проблем і нестандартних задач. Серед необхідних особистісних якостей науковець окреслює такі: соціальна активність (діяльнісний інтерес до різних сфер соціальної і професійної активності); висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, налаштування на творче відношення до будь-якої справи, творче перетворення будь-якої ситуації (Ігошев, 2008: 108–109). Отже, вони мотивують людину до професійного розвитку і зростання впродовж усього життя.

Висновки. Сьогодні серед багатьох каналів формування особистісних якостей і здібностей, необхідних професійних компетентностей, основним і найбільш вагомим залишається професійна освіта. Водночас у світлі професійної підготовки пріоритетною, на нашу думку, особистісною метою кожного майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю має бути не короткотривале задоволення від процесу навчання, отримання нових (іноді досить суперечливих та відірваних від майбутньої професійної діяльності) знань та умінь, а формування власної концепції навчання, спрямованої на кар'єрне зростання, досягнення професійного успіху, розвиток здатності до самонавчання, самовдосконалення, постійної динаміки. У такому розумінні, професійна мобільність виступає не тільки освітньою метою, а і засобом раціонального й ефективного використання свого потенціалу для її досягнення, потужним стимулом активізації професійного самовизначення, самопозиціонування майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю. Для забезпечення ефективною реалізації окреслених вимог існує нагальна потреба у визначенні мотивів розвитку професійної мобільності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, а також її функцій і структурних компонентів.

Література

1. Горюнова, Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста / Л. В. Горюнова // *Естествознание и гуманизм*. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный пед. университет, 2005. – Т. 2., Вып. 5. – С. 8–11.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 567 с.
3. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б. М. Игошев. – М.: Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 2008. – 201 с.
4. Климов Е. А. (1996) Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
5. Коваліско Н. В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці: автореф. дис. ... канд. соціол. наук / Коваліско Наталія Володимирівна; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 1999. – 20 с.
6. Коньков А. Т. Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодежи: автореф. дис. ... канд. соціол. наук / А. Т. Коньков, МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1995. – 21 с.
7. Неделько, Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Неделько, Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
8. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.
10. Трешина И. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя / И. Трешина // *Россия и Запад: диалог культур*. Вып. 12. – М.: МГУ, 2004. – С. 296–304.
11. Хорнби А. Толковый словарь английского языка / А. Хорнби. – М.: Сигма пресс, 1995. – 850 с.
12. Шпекторенко І. Підходи до професійної мобільності державного службовця в сучасних концепціях професіоналізації / І. Шпекторенко // *Державне управління та місцеве самоврядування*. – 2016. – Вип. 3(30). – С. 126–133.
13. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
14. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. – 1974. – Vol. 7(1). – 36–43.
15. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik / A. Schelten. – Stuttgart: Steiner? 1991. – 258 s.

References

1. Goryunova, L.V. (2005). *Sostavlyayushchie professionalnoy mobilnosti sovremennogo spetsialista* [Professional mobility components of a modern specialist]. *Yestestvoznaniye i gumanizm*. (vol. 2, issue 5). (pp. 8–11). Rostov-na-Donu: Rostovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet [in Russian].
2. Dyachenko, M. I., Kandybovich, L. A., & Kandybovich, A. L. (2006). *Psikhologiya vysshey shkoly* [High school psychology]. Minsk: Kharvest [in Russian].
3. Igoshev, B. M. (2008). *Organizatsionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professionalno mobilnykh spetsialistov v pedagogicheskom universitete*

[Organizational and pedagogical system of professionally mobile specialists training at pedagogical university]. Moskva : Gumanitar. izd. tsentr "VLADOS" [in Russian].

4. Klimov, Ye. A. (1996) *Psikhologiya professionala* [Specialist's psychology]. Moskva – Voronezh : MODEK [in Russian].

5. Kovalisko, N. V. (1999). *Trudova mobilnist v umovakh rehionalnogo rynku pratsi* [Labour Mobility under Conditions of the Regional Labour Market]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina, Kharkiv [in Ukrainian].

6. Konkov, A. T. (1995). *Professionalnaya mobilnost kak faktor sotsialnoy differentsiatsii molodezhi* [Professional mobility as a factor of youth social differentiation]. (Extended abstract of candidate's thesis). MGU im. M. V. Lomonosova, Moskva [in Russian].

7. Nedelko, Ye. G. (2007) *Formirovanie motivatsionnoy gotovnosti k professionalnoy mobilnosti u studentov vuza* [Formation of motivational readiness for professional mobility among university students]. (Candidate's thesis). Magnitogorskiy gosudarstvennyy universitet, Magnitogorsk [in Russian].

8. Stepanov, O. M. (2006). *Psikhologichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].

9. Sushentseva, L. L. (2011). *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh : teoriia i praktyka* [Formation of professional mobility of would-be qualified workers at professional technical institutions: theory and practice]. Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim [in Ukrainian].

10. Treshina, I. (2004). *Sotsiokulturnyy komponent professionalno-lingvisticheskoy kompetentsii uchitelya* [Social and cultural component of the teacher's professional and linguistic competence]. Rossiya I Zapad: *dialog kultur* (Issue 12). (pp.296–304). Moskva : MGU [in Russian].

11. Khornbi, A. (Ed.) (1995). *Tolkovyy slovar angliyskogo yazyka* [English Interpretative Dictionary]. Moskva : Sigma press [in Russian].

12. Shpektorenko, I. (2016). *Pidkhody do profesiinoi mobilnosti lerzhavnoho sluzhbovtsia v suchasnykh kontseptsiiakh profesionalizatsii* [Approaches to professional civil servant mobility in modern concepts of professionalization]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia*, 3(30), 126–133 [in Ukrainian].

13. Shtompka, P. (2005). *Sotsiologiya. Analiz sovremennogo obshchestva* [Sociology. Modern society analysis]. Moskva : Logos [in Russian].

14. Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Vol. 7(1). 36–43 [in German].

15. Schelten, A. (1991). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart : Steiner [in German].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена історико-філософському аналізу поняття "професійна мобільність" у контексті підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Встановлено, що зростання і складність соціальної, економічної і професійної інформації вимагають від інженера-педагога умінь оперативно поновлювати свої знання, бути успішним і потрібним, готовим до будь-яких змін у професійній діяльності, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов ринку праці, тобто бути мобільним. Окреслено понятійне поле професійної мобільності, до якого віднесено дефініції (професія, професіоналізм, мобільність та інші), що об'єднуються з досліджуваними поняттями спільним змістом, метою і функціональною подібністю. Вони

обумовлюють формування професійної мобільності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, дозволяють глибше зрозуміти її сутність і визначити шляхи розвитку в умовах університетської освіти.

Розглянуто історико-філософські та педагогічні підходи до визначення феномену професійної мобільності у світлі підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. З'ясовано, що сьогодні мобільність визначається з позиції не тільки соціальної філософії та соціології, а й в економічному, психологічному та педагогічному аспектах. Доведено, що професійна мобільність визначається соціальними відносинами, установками, цінностями, цілями та іншими мотиваційними факторами, що реально детермінують поведінку суб'єкта в суспільстві. Вона тісно пов'язана із соціальними змінами, обумовлюється ними і впливає на них. При формуванні професійної мобільності майбутнього інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій акцентується увага на необхідності аналізу якісної сторони цього феномена, дослідженні ціннісних прагнень і системи особистісно значущих характеристик майбутнього фахівця, які дадуть можливість успішно реалізувати себе в різних формах взаємодії й самовдосконалення, проявити себе у професійній діяльності і досягнути вищого щабля власного професійного розвитку.

Ключові слова: професійна освіта, мобільність, професійна мобільність, інженери-педагоги комп'ютерного профілю, підготовка інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

УДК 378.1

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-70-84

THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN AUSTRALIA

ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ

Tetiana PYLAIEVA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-7897-5428>

tvpilasha@gmail.com

Simon Kuznets Kharkiv National
University of Economics

✉ 9-A Nauki Av., Kharkiv

Тетяна ПИЛАЄВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний
економічний університет
імені Семена Кузнеця

✉ м. Харків, пр. Науки, б. 9-А

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 01, 2020

ABSTRACT

The article deals with the problem of higher education formation and development in Australia. The aim of the article is to find out the main stages of higher education development in Australia from the time of its emergence to our times. Throughout the period of its existence the higher education sector of Australia went through reorganizations. The first universities, University of Sydney and University of Melbourne, were formed at the beginning of the 1850s. Prior to federation in 1901 two more universities were established: the University of Adelaide (1874) and the University of Tasmania (1890). After World War II, the higher education sector in Australia started to develop momentum, it became more important but less elite. It grew from six small universities educating less than 0.2 per cent of the population to a huge and rather complicated system which enrolled over a quarter of high school graduates. In the late 1980s the Unified National System was formed, which eliminated various technical colleges, teachers' colleges and colleges of advanced education from the structure of higher education in Australia which were incorporated into a system of multi-campus universities. In those years Australia was one of the first countries to restructure to have possibilities of wider participation in higher education. The results of those changes made it a leader internationally in the movement from elite to mass systems. The increase in numbers brought greater diversity in the student body. The article gives the analyses of the changes over the twentieth century and comes to the conclusion that changes in Australian government policy and public demand impacted upon the structure of higher education establishments in Australia. The increasing demand from the Australian population and business is likely to have made the biggest impact on the nature of the universities themselves, contributing to their growth and affecting the content of the courses they offer.

Key words: higher education, higher education sector, Australia, history, development, internationalization.

Вступ. Зараз в Україні проходять ключові зміни стосовно підходів до розвитку освіти в країні, зокрема в секторі вищої освіти. Для підвищення якості освіти потрібно мати більше можливостей для

вивчення міжнародного досвіду. На цьому тлі цікавим вважається досвід Австралії, вища освіта якої є однією з наймолодших, але академічно найпотужніших у світі. Вона створювалась за принципами британської системи, тому їй притаманні якості викладання та оцінювання знань студентів, самостійність та участь університетів в проведенні наукових досліджень. Університети Австралії займають високі позиції в загальносвітових університетських рейтингах. Важливим є вивчення австралійського досвіду розвитку вищої освіти, де їй традиційно приділяється багато уваги як важливому фактору розвитку суспільства.

Вивчення досвіду вищої освіти Австралії з кожним роком знаходить все більше відображення в публікаціях учених різних країн. Важливі аспекти педагогіки Австралії на пострадянському просторі розглядалися у роботах І. Балицької, А. Волкової, В. Гарової, С. Голерової, К. Ейхбаум, І. Майорової, О. Переверзева, О. Пулінець, С. Строкової. Фундаментально досліджували систему австралійської освіти А. Баркан (A. Barcan), Б. Бессант (B. Bessant), Дж. Дейвіс (G. Davis), М. Еббот (M. Abbott), С. Дуколіагос (C. Doucouliagos), П. Теннок (P. Tannock) С. Ворд (C. Ward), А. Масгорет (A. Masgoret). Однак, дослідження, яке б охоплювало історію розвитку сектора вищої освіти Австралії, ще не проводилося.

Метою дослідження є з'ясування основних етапів розвитку вищої освіти в Австралії з моменту її виникнення до теперішнього часу та проблем, які виникали на різних етапах розвитку.

Методи та методики дослідження. При написанні статті було використано такі методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Результати та дискусії. Розвиток вищої освіти в Австралії пов'язаний з діяльністю англійських колоністів, які потрапили в країну в 1788 р. Ідея університету була завезена до країни разом із парламентом і поліцією, мовою і традиціями. Цей колоніальний спадок мав британський характер. У 19 ст. в колоніях було відносно мало осіб з університетською освітою, які б внесли на обговорення суспільства необхідність створення університету, більш того, в країні скептично ставилися до цієї ідеї, тому що люди завжди могли отримати освіту вдома, в Англії. Однак, розвинені нові колонії все ж таки стикнулися з дефіцитом підготовлених фахівців у галузі техніки, права, медицини та інших спеціальних галузей.

У 1840 р. група Сіднейських аристократів під керівництвом Вентверса наполягла на створенні університетського містечка. Запропонована ними модель відображала британську освітню модель. У свою чергу, керівництво стародавніх університетів Оксфорду та Кембриджу, орієнтуючись на "великих представників" літератури, філософії та математики західного канону, виступали за ліберальну освіту.

Проте ідеальний образ Оксбриджа мав суттєві недоліки: він був не в змозі забезпечувати країну фахівцями, необхідними в колоніях, в той час як тісний зв'язок між стародавніми університетами і церквою робив модель неприйнятною в колоніальному суспільстві, яке роздиралося напруженістю

між протестантами і католиками (History of Higher Education in Australia).

Законодавці колонії Новий Південний Уельс сформулювали свої місцеві пропозиції щодо створення університету. Коли Вільям Чарльз Вентворт, політик, адвокат і власник газет, запропонував ідею першого університету в Австралії в 1850 році, він уявляв його як “можливість для дитини кожного класу стати великим і корисним для долі цієї країни”. В.Ч. Вентворт висунув справу створення університету в законодавчій раді. Він та його союзники розглядали новий місцевий університет як світську установу, що повинна була знаходитися під безпосереднім контролем як колоніальної держави, так і церкви. Вони розглядали його як державну установу, створену урядом з фінансуванням за рахунок державних коштів та приватних пожертв, зі стипендією для кращих кандидатів, які не можуть дозволити собі навчання в новоствореному університеті (The University Of Sydney).

Прихильники цієї ідеї були оптимістами і вважали, що новий університет може створити: “... Довгий список відомих імен державних діячів, патріотів, меценатів, філософів, поетів та героїв, які б принесли ореол безсмертя не лише на свою країну, але й на університет, який створив їх” (Davis, 2013).

Законодавчий акт про створення Сіднейського університету було прийнято в 1850 р. Він встановлював принцип інституційної автономії. Згідно з документом установою мав керувати сенат, який складався з 16 призначених членів ради університету. Усі були чоловіками, і їх освіта значною мірою свідчила про поєднання впливів, що лежали в основі створення першого австралійського університету – п'ять членів сенату не мали університетської освіти, п'ять були випускниками Кембриджу та один – Оксфорду; троє мали освіту Трінті-коледж Дубліна, а два – Едінбурга.

З початку свого заснування університет Сіднея прийняв досвід британських та ірландських закладів освіти. На організаційну структуру та ранні навчальні програми мав значний вплив досвід Оксфорду та Кембриджу. Але Сідней взяв також багато у нових британських університетів того, що стосується навчальних програм та прагнень. Заняття були організовані в рамках моделі лекцій та тьюторіалів, розповсюджених у Шотландії та Ірландії, де основними викладачами були професори, а не тьютори. Як і в Шотландії, університет відкрив вступ до ширшого соціального кола населення, яке, як правило, проживало вдома та їздило до кампусу для занять. Як і в Ірландії, нова установа розробила сильні професійні програми з медицини, права та техніки (The University Of Sydney).

Модель Сіднейського університету поєднує принципи побудови університетів Едінбурга, Лондона та Дубліна з деякими аспектами організації роботи в Оксфорді та Кембриджі з метою підкреслення його британського походження. Цей новий заклад став зразком для всієї пізнішої австралійської вищої освіти – автономного, професійного, всебічного, світського громадського та приміського університету.

У 1853 р. слідом за Сіднеєм був заснований Мельбурнський

університет. Ідея про другий університет на австралійському континенті частково виникла внаслідок між колоніального суперництва. Мельбурн процвітав після відкриття родовищ золота, завдяки чому штат Вікторія відділився від Нового Південного Уельсу. Редмонд Баррі, суддя Верховного суду Вікторії та провідний член молодого Мельбурнського суспільства, відстояв створення університету, який повинен був додати поваги та освіченості новій заможній колонії.

Університет був створений без особливої помпезності. У січні 1853 р. для законодавчої ради був підготовлений законопроект, який отримав королівську згоду протягом декілька тижнів після його написання. Рада університету, оголошена губернатором Ла Тробе у квітні 1853 року, складалась з випускників університетів Оксфорду, Кембриджу, Трініті та Едінбурга. Як і в університеті Сіднея, керівний орган університету наполягав на тому, що основною метою роботи університету є розвиток професійних навичок місцевої політичної та соціальної еліти. Серед викладачів було мало священнослужителів, хоча Рада запросила англіканських та католицьких єпископів Мельбурна приєднатись до керівного органу. Наслідуючи приклад Лондонського університету, релігійні навчання були виключені. Університет наслідував ідеали світської освіти середини XIX ст. та робив акцент на сучасних мовах та літературі, математиці та природознавстві, класичній і античній історії тощо. Університет почав прийом на навчання жінок у 1881 р., а Дж. Герін стала першою жінкою, яка закінчила австралійський університет у 1883 р. (The University of Melbourne).

Третім закладом вищої освіти Австралії став університет Аделаїди, який був заснований 6 листопада 1874 р. з благородною метою: підготувати для Південної Австралії молодих лідерів, на становлення яких мала б вплив освіта, а не народження або багатство, в поселенні, вільному від соціальної та релігійної нерівноправності Старого Світу (About the university of Adelaide).

Перший віце-канцлер університету доктор Август Шорт розглядав університет як майданчик, відкритий для дослідження нових галузей, таких, як природничі науки, сучасна література, мистецтво та моральна філософія. Це бачення було реалізовано в 1882 р., коли університет став першим в Австралії, який присвоював наукові ступені в галузі природничих наук. На початку 1900-х рр. університет пропонував наукові ступені в галузі мистецтва, науки, права, медицини та музики.

Університет Аделаїди має багаторічну історію відстоювання прав жінок у вищій освіті. Це був другий університет в англослов'янському світі (після Лондонського університету у 1878 р.), який зараховував жінок на навчання нарівні з чоловіками (1881 р.), хоча жінки навчалися разом з чоловіками, починаючи з 1876 р, і однаково мали право на отримання всіх академічних відзнак та призвів. Першою випускницею у 1885 р. стала Едіт Емілі Дорнвелл, яка також першою в Австралії отримала ступінь бакалавра в галузі природничих наук. У 1891 р. університет закінчила перша жінка-хірург Австралії Лаура Фаулер. Рубі Деві у 1918 р. була першою австралійкою, яка отримала ступінь доктора в галузі музики.

(Gibberd, 1981). У 1914 р. університет першим обрав жінку Хелен Майо до Ради університетів Австралії (Hicks, 1986). Випусницею університету Аделаїди стала дама Рома Мітчелл – перша жінка-адвокат Королеви, суддя Верховного суду та губернатор австралійського штату (About the university of Adelaide).

Четвертим закладом вищої освіти Австралії став Університет Тасманії, створений 1.01.1890 р. Річард Гарріс, який довго виступав за створення університету, став першим старостою сенату. Перші ступені випусникам визнали *ad eundem gradum* (це науковий ступінь, який присуджується одним університетом чи коледжем випусникам іншого, який часто називають інкорпорацією), були присвоєні в червні 1890 року.

На момент створення федерації колоній 1 січня 1901 р. населення Австралії становило 3788100 осіб, а кількість студентів університетів налічувала 2522 особи. Ще два університети були створені незабаром після заснування федерації: Університет Квінсленда (1909 р.) та Університет Західної Австралії (1911 р.). До початку Першої світової війни кожен штат мав університет у своїй столиці. Подальше зростання цих закладів продовжувалось у міжвоєнні роки, але до моменту початку Другої світової війни австралійські університети все ще залишались невеликими установами, віддаленими від основних проблем більшості австралійців, до яких вступала лише невелика частка населення (близько 0.2 % у 1939 р. порівняно з 3,3% у 2001 р.).

На цьому етапі австралійські університети все ще були в основному навчальними закладами, у яких практично не проводились наукові дослідження. Університети Австралії були подібні між собою за організаційною структурою, але в той же час вони не були об'єднані єдиною системою та відрізнялись розміром плати за навчання студентів, механізмами державного фінансування та пожертвувань. Державні гранти становили близько половини фінансування університетів, причому плата студентів за навчання складала основну частину решти бюджету. Ці заклади вищої освіти контролювались урядами штатів, здебільшого змодельовані за традиційною британською університетською системою та прийняли як структурні, так і освітні особливості до тоді надто впливової “матері” країни. У своїй праці “Вища освіта в Австралії: структура, політика та дебати” Дж. Брін зауважив, що в 1914 р. в університети було зараховано лише 3300 студентів (або 0,1% австралійського населення) (Green, 2002). У 1920 році був створений Комітет віце-канцлерів Австралії, який представляв інтереси цих шести університетів.

“Неуніверситетські” установи спочатку видавали лише торгівельно-технічні сертифікати, дипломи та ступені бакалавра. Хоча австралійські університети на початку свого існування створювались без необхідності проведення наукових досліджень як важливої складової їх загальної діяльності, вони були відділені від технічних коледжів та технологічних інститутів завдяки їх науковій роботі. У зв'язку з цим 1926 р. австралійський уряд створив Консультативну раду з питань науки та промисловості Співдружності як основу австралійських наукових

досліджень. Ця організація існує і сьогодні під назвою Державне об'єднання наукових та прикладних досліджень (CSIRO) як спадщина, незважаючи на те, що вона суттєво дублює роль, яку зараз виконують австралійські університети.

До початку Другої світової війни було створено два університетських коледжі. У цей час населення країни сягнуло семи мільйонів. Рівень залучення громадян до отримання вищої освіти був порівняно низьким. В Австралії було шість університетів та два університетські коледжі, які налічували 14236 студентів. Розширення університетів до Другої світової війни гальмувалося двома основними факторами: 1) нестачею коштів, наданих урядами штатів; 2) дефіцитом попиту на випусників з боку промисловості та уряду. З іншого боку, австралійці здобували практичні навички та знання безпосередньо на робочому місці навчаючись у технічних коледжах. Більшість австралійців в ті роки не здобували середньої освіти, тому в країні не було значного попиту на вищу освіту. Вчителі початкових класів, як правило, проходили навчання в школі та педагогічних коледжах.

Розширення університетів після Другої світової війни можна зрозуміти лише в контексті значної участі уряду Співдружності, але слід зазначити, що вона була ініційована у відповідь на зростання попиту на університетську освіту з боку уряду та промисловості. Без цього збільшення попиту та подальшої нестачі випусників університетів не могло бути суттєвого державного фінансування. До війни уряд Співдружності робив лише незначний внесок у фінансування університетів у вигляді допомоги для обмеженого кола наукових досліджень, пов'язаних із його власною діяльністю (обороною та розвитком сільського господарства). З 1942 р. уряд Співдружності повинен був вносити вагомий внесок в університетське фінансування, а також у розвиток державної політики стосовно вищої освіти. У той же час уряд Співдружності почав активно набирати на державну службу випусників університетів, що відкривало їм багато нових кар'єрних можливостей.

У 1942 році створена Комісія університетів з метою регулювання процесу зарахування до університетів і реалізації Системи підготовки кадрів в рамках Співдружності. Цього року Уряд Співдружності ввів схему фінансової допомоги студентам, які навчалися на факультетах, важливих для військових дій, з метою подолання дефіциту фахівців у галузі науки та техніки. Ця допомога була продовжена і після війни, коли університети стали важливими бенефіціарами програми підготовки до відновлення країни в другій половині 40-х рр., завдяки якій тисячі повернених воїнів змогли вступити до закладів вищої освіти. Війна залишила Австралію з хронічним дефіцитом випусників у багатьох галузях, а економічне післявоєнне зростання принесло значний попит на випусників.

Таким чином, кошти, спрямовані на навчання, не тільки допомагали колишнім військовослужбовцям повернутися до цивільного життя, але й були спрямовані на підвищення кваліфікації робочої сили для задоволення потреб зростання економіки (Таппок, 1976). Ця мотивація з боку уряду Співдружності втручання у вищу освіту для

підвищення рівня кваліфікації австралійських робітників була постійною темою урядової політики стосовно вищої освіти у другій половині ХХ ст. У той же час прийняття Закону про єдине оподаткування 1942 р. перекладало відповідальність за збір податків на прибуток від штатів до уряду Співдружності. Це значно збільшило можливості уряду Співдружності у фінансуванні вищої освіти після війни і участі у визначенні структури університетів Австралії.

Після Другої світової війни у зв'язку з підвищеним попитом на вчителів для покоління “бебі-буму” та важливістю вищої освіти для національного економічного зростання уряд Співдружності взяв на себе посилену роль у фінансуванні вищої освіти з боку штатів. У 1946 р. Актом Федерального парламенту створено Австралійський національний університет як національну науково-дослідну установу. До 1948 р. завдяки Системі підготовки кадрів у рамках Співдружності в університети було зараховано 32 000 студентів. У 1949 р. було створено університет Нового Південного Уельсу.

До початку 1950 р. кількість зарахувань до австралійських університетів перевищувала довоєнний рівень у два рази (30 630 порівняно з 14 236). З метою збільшення фінансування університетів на початку 50-х рр. уряд країни призначив комітет, який надав рекомендації щодо додаткового фінансування (Комітет Міллза). Це призвело до того, що і університетам були надані додаткові гранти з боку уряду Співдружності. До цього моменту втручання уряду Співдружності дозволило університетам набагато перевищити свій довоєнний бюджет, однак це сприймалося як тимчасова міра, з метою подолання наслідків війни та відбудови. Однією з найважливіших змін щодо державних обов'язків, які відбулися під час війни, було перенесення відповідальності за збір податку на прибуток від штатів до уряду Співдружності відповідно до Закону про єдине оподаткування. Результатом цього стало те, що уряди штатів залишились без відповідних коштів для фінансування розширення університетів (Abbott, 2003).

У 1950 р. розслідування Комітетом Міллза фінансування університетів, спрямоване на вивчення короткострокових, а не довгострокових питань, призвело до введення в дію Закону 1951 р. “Про державні гранти”. Це була короткострокова схема, згідно з якою Співдружність фінансувала чверть поточних витрат на “державні” університети.

Слід відзначити, що одним із цікавих аспектів австралійських університетів була присутність у них закордонних студентів. Протягом 1950-х та 1960-х рр. уряд Співдружності надав фінансову допомогу іноземним студентам у рамках Плану Коломбо для надання допомоги слаборозвинутим країнам Британської Співдружності. Хоча абсолютна кількість іноземних студентів була невеликою порівняно з показниками 1980-х та 1990-х рр. Допомога, яка надавалась іноземним студентам протягом 1950-1960 рр., забезпечила додаткові шляхи фінансування університетської освіти.

Наприкінці 50-х років уряд Співдружності почав здійснювати більш

істотне, постійне втручання в політику вищої освіти. Того року Р. Мензіес створив Комітет австралійських університетів. Розслідування Комітету Мюррея 1957 р. встановило, що фінансова суворість є першопричиною недоліків в університетах: скорочення персоналу, погана інфраструктура, високий рівень відмов у зарахуванні до університетів, неналежний рівень дипломів з відзнакою та аспірантури. Хоча попит на австралійську університетську освіту постійно зростав у середині-кінці 50-х рр., урядам штатів було складно зібрати кошти, необхідні для розширення своїх університетів. Крім цього, було зроблено висновок про те, що уряд Співдружності повинен: а) узяти на себе відповідальність за університети штатів; б) робити істотні внески в постійне фінансування; в) почати надавати капітальні гранти університетам на безперервній основі. Комітет також повністю визнав фінансові рекомендації, що призвело до збільшення виділення коштів на університетський сектор та створення Комісії австралійських університетів.

Уряд Співдружності врахував рекомендації Комітету Мюррея, що за рахунок капітальних грантів штатам на вищу освіту сприяло відкриттю низки нових університетів в Австралії протягом 1960-х рр. Уряд Співдружності взяв на себе основну відповідальність за формування політики вищої освіти в Австралії, а також надання коштів. Цей період характеризувався бурхливим ростом кількості університетів завдяки істотному втручання уряду Співдружності (більше 10% на рік). У той же час фінансування вищої освіти урядами Співдружності та штатів стало відносно важливішим, зростаючи з 0,22 % ВВП у 1957 р. до 0,78 % до 1974 р. Витрати на вищу освіту урядом також збільшилися з 0,83 % загальних державних витрат у 1957 р. до 2,77 відсотка до 1974 р (Abbott, 2003).

Незважаючи на важливість втручання уряду Співдружності у розподілення коштів для розширення університетів у 1960 рр., слід визнати, що цей орган діяв не просто за власною ініціативою. У кінці 1950-х – 1960-х рр. в Австралії відбулося розширення системи середніх шкіл, що означало більший попит на вищу освіту, працевлаштування вчителів середніх шкіл, які б отримували освіту в університетах, а також випускників для усіх галузей економіки країни на фоні дуже низького рівня безробіття. Саме тому швидко зростання кількості студентів в університетах зумовило кризу в університетській системі та стало поштовхом до обговорення та розслідування цієї проблеми Комітетом Мюррея (Abbott, 2003).

Таким чином, у результаті збільшення державних витрат і кількості студентів до 1965 р. в структурі університетської системи в країні постала проблема відповідності чинної структури розвитку системи австралійської освіти.

У 1958 р. було засновано університет Монаш. Закон про державні університетські гранти 1958 р. виділяв фінансування штатам на капітальні та поточні витрати на триріччя (1958 – 1960 рр.). У 1959 р. Закон Комісії австралійських університетів 1959 р. створив комітет університетів як статутний орган для консультування уряду Співдружності з питань університетів. У період з 1958 по 1960 рр. набір в

університети було збільшено більше, ніж на 13 % . До 1960 року в десяти університетах було 53000 студентів. Значну кількість університетів було створено у 1960–70-ті рр.: Університет Макварі (1964 р.), Університет Ла Тробе (1964 р.), Університет Ньюкасла (1965 р.), Університет Фліндерса (1966 р.), Університет Джеймса Кука (1970 р.), Університет Гріффіта (1971 р.), Університет Дікін (1974 р.) та Університет Воллонгонг (1975 р.). До 1975 р. в 19 університетах навчалось вже 148000 осіб.

До 1973 р. навчання в університетах фінансувалося шляхом отримання стипендії Співдружності за особливі досягнення або за рахунок плати за навчання. Вища освіта в Австралії була структурована на три сектори: 1) університети; 2) технологічні інститути (гібрид між університетом та технікумом); 3) технічні коледжі. На початку 1970-х рр. відбувся значний поштовх з метою зробити вищу освіту Австралії більш доступною для населення, що працює, та для людей середнього класу. У 1973 р. лейбористський уряд скасував плату за навчання в університеті, що збільшило кількість студентів університету в країні (Abbott, 2003).

У 1974 р. Співдружність взяла на себе всю відповідальність за фінансування вищої освіти та створила Комісію вищої освіти Співдружності, яка мала дорадчу роль та відповідальність за розподіл державного фінансування серед університетів. Однак у 1975 р. в умовах федеральної політичної кризи та економічної рецесії трирічне фінансування університетів було припинено.

З розширенням коледжів почала змінюватися і структура підготовки вчителів в Австралії. У лютому 1972 р. Постійний комітет Сенату з питань освіти, науки та мистецтв зробив звіт про роль освіти вчителів для подальшого розвитку Співдружності. Він рекомендував: а) надавати фінансування капітальних та поточних витрат педагогічним коледжам за аналогічними умовами, як і коледжам вищої освіти; б) включити педагогічні заклади вищої освіти в структуру коледжів; в) планувати нові заклади вищої освіти як багаточільові установи. Він також пропонував, щоб педагогічні коледжі були вилучені з-під безпосереднього контролю державних управлінь освіти та запроваджені чотирирічні інтегровані педагогічні курси. З 1 липня 1973 р. педагогічні коледжі були включені до сектора вищої освіти та стали автономними установами. У рамках цього процесу деякі менші регіональні педагогічні коледжі зникли протягом 1970-х рр. з метою об'єднання з технологічними інститутами для створення коледжів вищої освіти. Це відбувалося переважно з фінансових та політичних причин, оскільки в нових коледжах бракувало студентів для фінансового виживання, потрібно було збільшити контингент студентів за рахунок педагогічної освіти. Нарешті у 1980-х рр. останні педагогічні коледжі зникли, в результаті їх остаточного об'єднання з різними коледжами вищої освіти.

До 1977 р. понад 100 установ були віднесені до коледжів вищої освіти, хоча до 1979 р. загальна кількість була скорочена до сімдесяти внаслідок об'єднання між коледжами. До кінця 1970-х рр. сектор коледжів обігнав університети в загальній кількості студентів, що зробило Австралію однією з небагатьох країн світу, де більшість студентів

закладів вищої освіти навчалися в неуніверситетських установах. Сам сектор коледжів був досить різноманітним, включаючи великі столичні інститути технологій, регіональні коледжі, столичні багаточільові коледжі; коледжі, де все ще переважала освіта викладачів, та низку спеціалізованих коледжів для сільського господарства, парамедичних досліджень та мистецтв. За розмірами коледжі відрізнялися, сорок два з сімдесяти коледжів налічували менше 2000 студентів, хоча деякі столичні інститути технологій мали понад 11000 студентів. Тим не менш, перетворення технічних та педагогічних коледжів на коледжі вищої освіти призвело до створення дуже роздробленого сектору вищої освіти. До 1974 р. в Австралії було 76 коледжів вищої освіти та 18 університетів. Самі коледжі в середньому налічували лише 1410 студентів, деякі навіть набагато менше. Отже, ці невеликі коледжі були дуже затратними для незначного контингенту їх випускників. Таким чином, у країні постало питання про знаходження шляхів подальшого розширення сектора вищої освіти, але із зменшенням витрат (Abbott, 2003).

До середини 1980-х рр. обидві основні політичні партії домовилися про те, що концепція "безкоштовної" вищої освіти в Австралії була непорушною через зростання рівня попиту на неї. Як це не дивно, наступний уряд лейбористів поступово ввів плату за навчання в університеті, а потім ця система, яка існує й дотепер, була прийнята обома федеральними політичними партіями. Ця система відома як схема пожертвування у вищу освіту (the Higher Education Contribution Scheme), дає можливість студентам відтермінувати сплату грошей за навчання до моменту, коли вони розпочнуть професійну діяльність, і після того, як їх дохід перевищить пороговий рівень – у цей момент плата автоматично вираховується як податок на прибуток.

До кінця 1980-х рр. австралійська система вищої освіти була ще трирівневою, до складу якої входили: 1) всі заклади вищої освіти, створені як університети актами парламенту (наприклад, Сідней, Монаш, Ла-Тробе, Гріффіт); 2) низка технологічних інститутів (наприклад, Королівський технологічний інститут Мельбурна (RMIT)); 3) низка коледжів технічної та додаткової освіти (TAFE).

Однак до цього моменту ролі університетів, технологічних інститутів та CSIRO також стали розмитими. Технологічні інститути перейшли від традиційної ролі викладання для бакалаврів та галузевого консалтингу до проведення теоретичних та прикладних досліджень. Вони також мали можливість присвоювати наукові ступені доктора філософії.

Хоча основною метою реформ наприкінці 1980-х рр. було розширення системи вищої освіти та забезпечення прийому більшої кількості студентів, деякі також стверджували, що скасування старої системи та її заміна Єдиною національною системою частково спричинив Міністр з питань зайнятості, освіти та навчання Джон Докінз, з метою отримання більш ефективного державного контролю над системою вищої освіти (Vargas 1997; Bessant, 1996). Єдиною національною системою було усунуто буферні органи, такі, як Комісія з вищої освіти

Співдружності та Державні управи вищої освіти, а їх адміністративні функції були передані в Департамент зайнятості, освіти та навчання. Усі ці кроки збільшували потенціал для безпосереднього контролю з боку Департаменту та міністра. У нових механізмах фінансування, пов'язаних з Єдиною національною системою, спостерігається посилення контролю уряду, оскільки кошти, які сплачувались студентами, були централізовані та розподілялися відповідно до пріоритетів уряду, а не для установ, у яких ці студенти навчалися.

Посилення централізованого контролю з боку департаменту зайнятості, освіти та навчання означало, що збільшення фінансування вищої освіти служило «національним пріоритетам». До розвитку Єдиної національної системи університети в Австралії були значною мірою автономними, хоча значна частина їхніх коштів надходила від уряду Співдружності. Незважаючи на те, що університети в минулому використовувались як інструмент політики держави та уряду Співдружності (наприклад, для забезпечення освіти післявоєнного відновлення, підготовки вчителів середньої школи) університетам була надана значна свобода дій. Посилення відомчого контролю, яке було запроваджено як частина Загальної національної системи, полягало в значній зміні відносин між університетами та урядом.

У той же час створювались великі освітні установи шляхом злиття низки малих ЗВО, уряд сприяв розвитку корпоративного стилю управління “зверху вниз” та заміні «колегіальних» форм управління в університетах (Bessant, 1996). Деякі стверджують, що цей процес сприяв не тільки розмиванню важливих переваг колегіального прийняття рішень, але й “сприяв втраті моралі через сильно знецінене почуття професійної самостійності та відданості в університетах” (Smart, 1997).

Єдина національна система зазнала низки змін щодо фінансування закладів вищої освіти: кошти виділялися раз на три роки відповідно до освітнього профілю, а не за назвою установи. Ресурси для наукових досліджень надавалися на конкурентній основі у всій системі вищої освіти відповідно до результатів діяльності інституту. Починаючи з 1989 р., єдиний грант замінив окремі гранти на загальне обладнання, незначні роботи та спеціальні гранти на дослідження. Тому установи фінансувалися відповідно до результатів діяльності, а не за їх назвою. Була розроблена модель фінансування відповідно до позиції закладів освіти на основі викладацької та науково-дослідної діяльності. Кошти надавалися відповідно до дисциплін, кількості студентів та рівня навчання та згідно з результатами наукових досліджень.

У 1980-х рр. було створено перший в Австралії приватний заклад, Бондський університет. Інституту Голд Коуст, заснованому бізнесменом А. Бондом, було надано статус університету урядом Квінсленда у 1987 р. Університет Бонд зараз видає дипломи, сертифікати, ступені бакалавра, магістра та доктора з більшості дисциплін.

Здебільшого до 1990-х рр. традиційні австралійські університети були зосереджені на теоретичних та фундаментальних, а не на галузевих

чи прикладних дослідженнях, – частина яких була добре підтримана CSIRO, створеного саме з цією метою. Внесок австралійських учених у теоретичні дослідження дуже відомий на міжнародному рівні, завдяки 12 отриманим Нобелівським преміям.

Нарешті Єдина національна система призвела до посилення конкуренції між різними університетами. Змагання за наукові фонди існувало і до 1988 р., але посилилось під впливом єдиної системи. Крім конкуренції за наукові фонди, університети були змушені конкурувати між собою за інші джерела надходження коштів. Університети намагались залучити більше закордонних платоспроможних студентів, а також надавали консультаційні та технічні послуги. Частка закордонних студентів австралійських університетів значно зросла протягом 90-х рр., що сприяло збільшенню фінансування університету за рахунок плати за навчання. У період з 1994 по 2001 рр. відсоток закордонних студентів зріс з 6,9 до 16,5. До кінця 1990-х рр. приблизно половина фінансування університетів припадала на державні джерела, чого не спостерігалось з кінця 40-х рр.

У 90-х рр. у федеральному уряді країни виникла ідея розвитку прикладних досліджень. Це було досягнуто шляхом запровадження університетських стипендій та дослідницьких грантів для аспірантських винаходів у співпраці з промисловістю та шляхом впровадження національної системи центрів кооперативних досліджень (CRC). Вони були зосереджені на вузькому колі дослідницьких тем (наприклад, фотоніки, литих металів тощо) і мали на меті сприяти співпраці між університетами та промисловістю. Типовий центр кооперативних досліджень складається з ряду галузевих партнерів, університетських партнерів та CSIRO. Кожен центр кооперативних досліджень повинен фінансуватися федеральним урядом протягом початкового періоду кілька років. Загальний бюджет центру кооперативних досліджень, який складався із коштів федерального уряду, в поєднанні з промисловими та університетськими фондами використовувався для фінансування галузевих проєктів з високим комерційним потенціалом. Вважалося, що це призведе до зростання самофінансування суб'єктів у довгостроковій перспективі, хоча це не відбулося. Більшість австралійських університетів брали певну участь у роботі центрів кооперативних досліджень. Це призвело до подальшого розмивання ролі CSIRO.

Перехід від трирівневої системи вищої освіти до дворівневої системи взагалі не був успішним. До 2006 р. стало зрозумілим, що довгостроковою проблемою для єдиної національної системи було те, що нові університети не могли забезпечити достатню кількість наукових досліджень для ефективного досягнення бажаного результату – в той же час збільшення рівня досліджень позбавило традиційні університети науковців високого рівня. Ці питання були висвітлені Мельбурнським інститутом прикладних економічних та соціальних досліджень у 2006 р. Наявні кошти були розподілені між усіма університетами, і навіть традиційні університети отримали зменшене фінансування. Дані Мельбурнського інституту, ґрунтуючись на звітах уряду (DEST), показали,

що багато нових університетів набрали “нулі” (за шкалою від 0 до 100) в обраних ними наукових областях (тобто не змогли досягти необхідного порогового рівня активності). У 2006 році коледж Кемпіона був відкритий у Сідней як перший в Австралії вищий коледж ліберальних мистецтв.

У 2008 р. Канберра зняла обмеження щодо вступу до університетів з метою зробити вищу освіту більш доступною для студентів із соціально-економічних груп, які раніше мали порівняно низький рівень освіти. Однак, той факт, що федеральне фінансування кожного університету значною мірою визначається кількістю студентів, створив стимул для університетів збільшити контингент, зараховуючи осіб зі слабкими академічними здібностями. У відповідь на зниження рівня випускних оцінок та академічних стандартів, а також збільшення грантів для сектора вищої освіти Канберра заморозила дотації на рівні 2017 р. на два роки з метою подальшого збільшення відповідно до зростання кількості населення та показників університету. Як стверджує Маслен Дж., “критики в університетах та за їх межами почали скаржитися на нижчі освітні стандарти нових студентів. Вони зазначили, що все більше абітурієнтів зараховується з низькими балами на іспитах. Тисячі студентів, які в минулому не змогли б вступити, були зараховані до університетів, але вони все більше знаходять академічне життя складним” (Maslen, 2018).

Висновки. На основі вищезгаданого, можна зробити висновок про те, що протягом існування сектор вищої освіти Австралії пройшов складний шлях, на розвиток якого великий вплив мала низка багатьох зовнішніх сил, таких, як політичний розвиток країни та штатів, мінливі вимоги студентів, бізнесу та промисловості. На сьогодні австралійські університети значно відрізняються від закладів вищої освіти 50-річної давнини. Зокрема, вони мають різноманітність курсів і набагато більший відсоток закордонних студентів. Їх залежність від урядового фінансування зменшилась за останні десять років, і вона є схожою з ситуацією фінансування 1950-х рр. Незважаючи на незмінну важливість державного фінансування і політичного впливу, зміни в університетах можна зрозуміти, тільки визнавши, що вони залежать від вимог студентів і промисловості. Зростання попиту з боку австралійського населення і бізнесу, ймовірно, зробило найбільший вплив на характер університетів, сприяючи їх зростанню та впливаючи на зміст курсів, які вони пропонують.

Література

1. Abbott M., Doucouliagos C. The changing structure of higher education in Australia, 1949-2003 // School Working Papers. – 2003. – №7 – 2003[Електронний ресурс]. – Режим доступу : //www.deakin.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/402594/swp2003_07.pdf
2. About the university of Adelaide [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.adelaide.edu.au/about/university-profile/history#a-progressive-institution-of-many-firsts>. – Назва з екрану
3. Barcan A. The liberal university death and transformation / Barcan A. // Education research and perspectives. – 1997. – №24(2). – pp. 1-28.
4. Bessant B. 1996, Higher education in Australia: the Unified National System / Bessant B. // Education research and perspectives . – 1996. – №23(1). – pp 15-24.
5. Breen, J. Higher Education in Australia: Structure, Policy & Debate. Monash

University. – 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу jwb@csse.monash.edu.au

6. Davis G. The Australian idea of a university, / Davis Glyn // The Conversation.– 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://theconversation.com/the-australian-idea-of-a-university-17433>. – Назва з екрану

7. Gibberd J. Ruby Davy, / Gibberd J. // Australian Dictionary of Biography.– 1981.– V.8 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://adb.anu.edu.au/biography/davy-ruby-claudia-5918>

8. Hicks N. Mayo Helen Mary / Hicks N., Leopold E // Australian Dictionary of Biography.– 1986.– V.10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://adb.anu.edu.au/biography/mayo-helen-mary-7542>

9. History of Higher Education in Australia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.k12academics.com/Higher%20Education%20Worldwide/Higher%20Education%20in%20Australia/history-higher-education-australia/> – Назва з екрану

10. Maslen G. Momentous university open door policy abandoned / Maslen G. // University World News. – 2018 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.universityworldnews.com

11. Smart D. (1997) Reforming Australian higher education, / Smart D.// Education research and perspectives – 1997. – № 24(2).– pp. 29-41.

12. Tannock P.D. The governance of education in Australia: the origins of a Federal policy, / Tannock P.D. ... – Nedland : UWA Press 1975. – 130 p.

13. The university of Melbourne [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.unimelb.edu.au/>. – Назва з екрану

14. The university of Sydney [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://sydney.edu.au/about-us/our-story/australias-first-university.html>. – Назва з екрану

References

1. Abbott, M. & Doucouliagos C. (2003) The changing structure of higher education in Australia, 1949-2003 School Working Papers. №7 Retrieved from: http://www.deakin.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/402594/swp2003_07.pdf. [in English]

2. About the university of Adelaide. Retrieved from <https://www.adelaide.edu.au/about/university-profile/history#a-progressive-institution-of-many-firsts>. [in English]

3. Barcan, A. (1997), The liberal university death and transformation, Education research and perspectives vol. 24(2), pp. 1-28. [in English]

4. Bessant, B. (1996), Higher education in Australia: the Unified National System Education research and perspectives vol. 23(1). [in English]

5. Breen, J. (2002). Higher Education in Australia: Structure, Policy & Debate. Monash University. Retrieved from jwb@csse.monash.edu.au [in English]

6. Davis, G. (2013) The Australian idea of a university The Conversation Retrieved from <http://theconversation.com/the-australian-idea-of-a-university-17433> [in English]

7. Gibberd, J. ., & O'Toole, S. (1981) Ruby Davy, Australian Dictionary of Biography, V.8, Retrieved from <http://adb.anu.edu.au/biography/davy-ruby-claudia-5918> [in English]

8. Hicks, N., & Leopold, E. (1986) Mayo Helen Mary, Australian Dictionary of Biography, .V.10 ., Retrieved from <http://adb.anu.edu.au/biography/mayo-helen-mary-7542>[in English]

9. History of Higher Education in Australia. Retrieved from <https://www.k12academics.com/Higher%20Education%20Worldwide/Higher%20Education%20in%20Australia/history-higher-education-australia> [in English]

10. Maslen, G. (2018). "Momentous university open door policy abandoned". University World News. Retrieved from www.universityworldnews.com Retrieved 8 April

2018. [in English]

11. Site of University «The University of Melbourne» Retrieved from <https://www.unimelb.edu.au/>[in English]

12. Site of University «The University Of Sydney» Retrieved from <https://sydney.edu.au/about-us/our-story/australias-first-university.html>[in English]

13. Smart, D. (1997) 'Reforming Australian higher education', *Education research and perspectives* vol. 24(2), 29-41.

14. Tannock, P.D. (1976), *The governance of education in Australia: the origins of a Federal policy*, Nedlands, UWA Press. [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему становлення та розвитку вищої освіти в Австралії. Метою статті є з'ясування основних етапів розвитку вищої освіти в Австралії від часу її виникнення і дотепер. Встановлено, що початком розвитку сектора вищої освіти Австралії стали 1850 рр., створення перших двох університетів – Сіднейського та Мельбурнського. До початку Першої світової війни кожен штат мав університет у своїй столиці. Акцентовано увагу на те, сектор вищої освіти Австралії почав бурхливо розвиватися після Другої світової війни, завдяки урядовій програмі допомоги колишні військовослужбовці мали змогу повернутися до цивільного життя, а також спрямовані на підвищення кваліфікації робітників задля задоволення потреб зростання економіки. Розглянуто вплив розслідування комітетом Мілза на фінансування університетів в 1950 рр. Звернено увагу на наслідки впровадження плану Колombo на інтернаціоналізацію вищої освіти Австралії. Встановлено, що наприкінці 1980-х рр. була сформована Єдина національна система, яка виключила технічні, педагогічні та коледжі вищої освіти зі структури вищої освіти Австралії та ввела їх у структуру університетів, що сприяло розвитку корпоративного стилю управління “зверху вниз” та заміні “колегіальних” форм управління в університетах. Крім того, була розроблена модель фінансування відповідно до позиції закладів освіти на основі викладацької та науково-дослідної діяльності. Таким чином, Австралія стала однією з перших країн, що здійснили реструктуризацію з метою залучення абітурієнтів. Результати цих змін зробили цю країну світовим лідером в русі від елітарних до масових початкових систем. У статті наведено аналіз змін, що відбулись протягом двадцятого століття та зроблено висновок про те, що зміни в урядовій політиці Австралії та попит населення вплинули на структуру вищих навчальних закладів Австралії. Було зроблено висновок про те, що зростання попиту з боку австралійського населення і бізнесу, зробило найбільший вплив на характер університетів, сприяючи їх зростанню та впливаючи на зміст курсів, які вони пропонують.

Ключові слова: вища освіта, сектор вищої освіти, Австралія, історія, розвиток, інтернаціоналізація.

UDC: 37.012:929(045)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-85-94

PREREQUISITES AND FACTORS OF PEDAGOGICAL BIOGRAPHISTICS FORMATION

ПЕРЕДУМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОГРАФІСТИКИ

Iryna ROZMAN,

Ph. D. (Pedagogy), Associate
Professor

<http://orcid.org/0000-0002-4951-0074>

rozmanii@ukr.net

Mukachevo State University

✉ 26. Uzhgorodska St.,

Mukachevo, Transcarpathian region,
89600

Ірина РОЗМАН,

кандидат педагогічних наук, доцент

Мукачівський державний
університет

✉ вул. Ужгородська, 26

м. Мукачеве, Закарпатська обл.,
89600

Original manuscript received: February 14, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

Comprehensive understanding of a particular cultural, educational and historical-pedagogical phenomenon requires clarification of its preconditions, that is the factors that determined its emergence and development. The emergence and formation of pedagogical biographistics as a separate, complex phenomenon was determined by a complex of interrelated social, socio-cultural, educational and scientific factors. There are prerequisites and factors for the formation of pedagogical biographistics.

The prerequisites include the European traditions of the historical and biographical genre (the ages of Antiquity, the Middle Ages, the Renaissance, the Enlightenment, the Modern Times); Ukrainian biographical tradition ("chronicle of life" end of X-XVI centuries; cossack-chronicle the end of XVI-XVIII centuries; "empirical-scientific" of XIX century; imperial (Russian and Austro-Hungarian) and Western and Soviet 20-30 XX century and the biographical approach itself in history of philosophy and psychology, literary studies.

The factors are separated into socio-political and state-political ones, which determined the ideological doctrines of the development of education and science; scientific and methodological directions; models; reflections of knowledge and research of social development (personalism, Freudism); development trends and institutional structure of historical-pedagogical science and stages of pedagogical thought development.

A concentrated retrospective look at the development of the European biographical tradition allows us to draw a number of intermediate conclusions. The development of biography has always been conditioned by the existing socio-political and socio-cultural conditions and immediately responded to the next changes in social moods, ideological paradigms, worldview expectations. This circumstance and the general advancement of the humanities stimulated and depended on the modification of the types, species, genera of biographical works and their methodological foundations, which in the general dimension evolved between the artistic and scientific genres.

The tradition of the Ukrainian biographical genre, its development and historical

and pedagogical conditions, based on close interconnection, laid the foundation for the emergence, development and development of pedagogical biography in the last third of the XX – beginning of the XXI century.

Key words: *Phenomenon, biography, scientific and methodological approach, development of biography.*

Introduction. The above mentioned prerequisites and factors for the formation of pedagogical biographistics in their totality in the system of different temporal and territorial coordinates formed the general background, the basis for the accumulation of informative and methodological potential for the development of personalistics direction of historical and pedagogical science in Ukraine in the second half of XX – early XXI centuries. The peculiarities of structural and content research determine the expediency of substantive disclosure in this section of a group of prerequisites concerning the European and Ukrainian traditions of biographical genre development and concise expression of other groups of prerequisites (historical, socio-political, scientific, historical-pedagogical).

Research methods and techniques. The problem of the origin and development of periods has been comprehensively understood in the studies of Ukrainian and foreign scholars (Belen`ky`j, 1988), (Valevsky`j, 1995), (Golubovy`ch I., 2009), (Menzhulin, 2011), (Svyashhenko , 2010), (Chy`shko, 2016) and others). Their synthesized reading shows that modern notions of biography as a historical and cultural phenomenon, which accumulates the diversity of literary and biographical sources, typologically date back to the Antiquity. Their ancestral differences developed in the Middle Ages, and the species began to differ during the Renaissance. The basis of the different types of biography of these periods is the model of “orderliness”, which reflects the author's efforts to gather in a single corpus all the real and mythical evidence of a person's life and to give them a consistent image and logical explanation (Valevsky`j, 1995). To identify the prerequisites and factors for the study of pedagogical biography we used the method of research, comparison, classification of provisions of pedagogical scientific sources of literature and the development of the problem under study.

In the process of accumulation of an array of scientific, educational and popular science, reference literature on the life activity of pedagogical personalities in the Ukrainian historical and pedagogical science formed a separate interdisciplinary research-personalized direction – pedagogical biographistics. This, on the one hand, led to the need for a substantive determination of its substantive and semantic parameters and status, role and place in the system of pedagogical and humanitarian sciences. On the other hand, complex, dynamic processes of learning life, scientific creativity, professional experience of teachers, scientists, educational figures, actualized the need for special development of methodological foundations of pedagogical biographistics, determining the information and cognitive potential of its source complex, comprehension of scientific work and definition of gaps and prospects of further studies in this direction.

The purpose of the article. To analyze the prerequisites and factors of the formation of pedagogical biography in relation to the main periods of society

development, focusing on the development of Ukrainian, which determined and marked the emergence of European science as its integral component.

Results and discussions. The universal inclusive group of historical, cultural and socio-political prerequisites outlines the periods, conditions and factors that have determined and characterized the emergence of European and Ukrainian culture as its integral component. In the development of European civilization it is customary to distinguish cultural and historical epochs of Antiquity (VIII century BC – VI c.); The Middle Ages (VI-XIV/XV centuries); Renaissance (XIV/XV – XVI centuries); Enlightenment (XVII-XVIII centuries); Romanticism (late 18th – 19th centuries); Modern History (XX century) (although this simplified scheme has numerous modifications).

Within them, original systems of values, humanitarian doctrines and worldviews of human and his social role were developed.

And in such context we are considering at the history of Ukraine. It should be borne in mind that in modern humanities the state-political approach to its periodization prevails, according to which the following are distinguished: the era of Kievan Rus (IX – the middle of the XIII century); Polish-Lithuanian (XIV – first half of XVI c.); Cossack Day (XVI – XVIII centuries); imperial time, when from the end of XVIII – to the beginning of XX century Eastern Ukrainian lands were part of the Russian and Western Ukrainian – Austro-Hungarian empires; the restoration of Ukrainian statehood in 1917-1919; the interwar period of the 20-30's of the twentieth century, when the Soviet regime was established in the eastern part of Ukraine and the western part was a part of the European states. Under such historical conditions, the state of culture and intellectual development of the Ukrainian nation was significantly influenced by its stateless status and foreign political regimes, which imposed their ideological doctrines.

The socio-cultural humanitarian space of Europe and Ukraine was formed within the designated temporal and territorial coordinate system. On its bases the tradition of the historical and biographical genre was producing, by which we understand the totality of sources, research tools, and intellectual reflections presented in various types of literature accumulated over a period of time. In her womb, the creative potential that led to the genesis of Ukrainian historical and pedagogical biographistics was accumulated.

The concept of “change of basic models of biographical discourse” proposed by O. Valevsky is interesting for the scientifically synthesized understanding of the history of the development of the biographical genre, reflecting the consistent change of the “problematic range of consciousness of the biographer, the tools and procedures of interpretation, the mental space within the horizons of which the fact of individual life became the property of culture” (Valevsky', 1995). It is about a sequence of changes in the conceptual paradigms of biographical genre in the process of intellectual evolution of human civilization.

Formed during the Antiquity, the foundations of biographistics in many aspects determine its modern development. It is about the emergence of two types of biographical genre: the biography as a means of describing the

individual, separated from the historical process and the historical and biographical narrative, in which the person acts as a part and illustration of the historical process. Since then, stylistic varieties of so-called biographies have been preserved ("biographical works"): biography-certificate, biography-characteristic, biography-praise, etc. (Svyashhenko, 2010).

To date, a number of theoretical and methodological aspects of biographical knowledge, formed during the Antiquity, have not lost their relevance. First, there are two types of biography that have either been fully subjected to the author and his or her self-expression, or have provided a detailed description of the individual, his or her psychological characteristics through the analysis of sources. Secondly, there are two principles of presentation of the material: chronological – for historical and biographical works and linear – for literary works, where a clear temporal conditionality of events presentation was not necessary. Third, these are methodical canons and requirements for the structure of a biographical text: consideration of a person within the time limits of life and death; focus on the characteristics of its appearance, habits, inclinations; emphasis on achievements, shortcomings, failures in social activity and bright original creative ideas; understanding the likelihood of one biographer's estimates and characteristics as such that may not match the views and be refuted by another author. Fourth, these are the main thematic vectors of biography: didactic, entertaining, political.

By the middle of the nineteenth century, the status of a "classical methodical guide" in biography was retained by Plutarch's "Comparative Biographies" (nearly 46 – 119). For centuries, this work has been the most popular secular reading for Europeans. Modern scholars, including historians of pedagogy, use the principle of "pairwise typological classification" of personalities developed by him, which the author used to compare 46 biographies of the outstanding Greeks and Romans. Plutarch formulated a number of classic ideas and approaches to biography, in particular showing the need to distinguish the purpose of the historian from the goals of the biographer, who should not only reveal brilliant victories, successes, but also to expose the negative features and flaws of historical figures (Plutarx, 1991). Therefore, in the biographical tradition, it has also become a symbol of morality.

It is not necessary to imagine the Middle Ages as a time of continuous decline of biography. In fact, it received a new distinctive expression in the form of hagiography, which represented the genre of life, which until the beginning of the XVI century, remained the only canonical kind of biography. It identified a kind of holistic phenomenon of spiritual and religious culture, but given the detachment from the historical process, the inadmissibility of criticism of sources, creative attitude to the person and expression of the author's individuality, became a symbol of "conservatism" and "dogmatism" in the European biographical tradition.

The situation changed during the Renaissance, when with the return of public opinion to the realities of human life, biography became one of the main genres of secular literature. Thanks to the immortal works of F. Petrarch ("On Famous Men" and others) and his followers, the biographical tradition has gained

new character traits – humanism and anthropocentrism, which put the center of human being as the highest self-esteem with limitless creative potential.

Age of Enlightenment XVIII century marked another shift in the development of biography. Its isolation into the independent direction of history and literature was accompanied by the formation of national biographical traditions. Creativity of J.J. Rousseau, F. Voltaire, S. Johnson, J. Stanfield became the basis for developing scientific and methodological approaches to writing biography as a separate type of intellectual production. This process was marked by conceptually important analytical imperatives: the transition from biographical observation to biographical analysis; the desire to collect as many sources as possible and their unbiased criticism; affirmation of the principle of moral virtues in the selection of historical figures as objects of historical description; their understanding in the context of the historical process, etc. (Chy`shko, 2016).

Emerging trends intertwined in the development of biography during the Romanticism of the nineteenth century are also identified. With her isolation into independent research direction and intensified discussion of biographical issues among philosophers, historians, literary critics, she became the arena of struggle between the representatives of two dominant trends: "conservative," which continued to "heroize" historical figures (T. Carlyle) and "modernistic," which relied on the tenets of L. Ranke's skeptical theory. The idealization and absolutization of the biographical genre led to the attempt to replace history as an independent science. With the updating of authorship problems of biographical text and development of biographical method, the discourse on the interpretation of person as an object of biographical creativity intensified. One of his manifestations was the attempt to select in the biography the "right to the scientific genre" and to retain exclusively promotional functions (Yusy`m, 2016). The skepticism about its scientific and cognitive capabilities has not disappeared to this day, in particular, it is also reflected in the attitude towards research on pedagogical personalities.

In the first quarter of the twentieth century on the background of total crisis of European culture, which caused the "revaluation of all values", there was a so-called L. Strechy's "new biography", which was characterized by psychologism, a focus on the inner world of human, minimization of value judgments. Its emergence and mass interest in biography led to the instability of life, so in the past it began to seek answers to contemporary challenges and solutions to the contradiction between the "old" and "new" knowledge of the nature of human, which under the influence of Darwinism, Marxism, Freudism began to be considered as material being that can be explored by the methods of the natural sciences. As a result, there was a theoretical and methodological division of the biography into fiction (A. Moruis) and documentary (I. Stone) and its new directions were established: psychobiographical (Z. Freud, E. Erikson, G. Alloport and others); historical-sociological, traditional-historical, etc. (Berezan`, 2013).

The split of the world into two socio-political and ideological systems led to profound disintegration processes in the biographical genre of the twentieth century. This became the arena of intense ideological struggle that

caused a "struggle for methodology" which led to a mix of moral and political principles and styles and approaches in biographical research. Crisis phenomena have shown the impossibility of creating a unified theory of scientific and artistic-biographical genre.

With the dynamics of social development, when fundamental socio-cultural and technological shifts began to take place within a generation, "life trajectories" changed. This was recorded in biographies, the main subject of which is not individual historical progress, but individual life histories (Golubovych, 2009). During the interwar period, the biographical genre received a new impetus in the bosom of the Annals school (M. Block, L. Febr). It was based on the basis of anthropo-oriented historiography and interdisciplinary approach to the study of human. Thus, the postulate of human individuality became the pillar of the new in the biographical genre of historical and anthropological perspective (Golubovych, 2009). This laid the ground for its rise after the Second World War and the design of biographistics as a separate scientific direction.

A concentrated retrospective look at the development of the European biographical tradition allows us to draw a number of intermediate conclusions. The development of biography has always been conditioned by the existing socio-political and socio-cultural conditions and immediately responded to the next changes in social moods, ideological paradigms, worldview expectations. This circumstance and the general advancement of the humanities stimulated and depended on the modification of the types, species, genera of biographical works and their methodological foundations, which in the general dimension evolved between the artistic and scientific genres. As a result of this intellectual experience, the theoretical and methodological foundations of scientific biographistics have been determined, which define, in a priori, the guidelines, approaches, tools for studying pedagogical personalities. It is important to comprehend the understanding of the main features and features of the biography development in these socio-cultural periods, which allows to compare the sign and symbolic concepts, ideas, postulates with analogues of modern pedagogical biographistics.

The above also applies to the Ukrainian biographical tradition, which, developing in the pan-European direction, produced its national characteristics. Based on the analysis of scientific work, we focus on its main aspects in the context of the problem under study. By the way, the division of biographistics into "pre-scientific" (empirical development of its theoretical principles and practical rules from the Antiquity period to the end of the eighteenth century) and "scientific" is considered relative and conditional, since in the first period, the cornerstones of modern biography were elaborated, and its development in the second period was accompanied by many pseudoscientific ideas and theories.

Scientists associate the starting milestones in the formation of Ukrainian biographistics with the elements of biographical description in the chronicle and life literature of the late X – early XI centuries. and the Kiev-Pechersk Paterik of the first half of the XIII century, – and the approval of its original forms – with the

Volyn short chronicle of the XVI century, which restored the genre of princely life. Foundations for the unification of biographical data were laid in such way according to certain criteria and schemes for distinguishing a person from the historical process and understanding of his life. Gap in Ukrainian chronicle in the XIV – XVI centuries fills in the original personification of the historical and cultural process in the form of folk epic creativity that deserves research in the dimension of ethnopedagogy.

The characteristic features of the second stage of the biographical chronicle, which belongs to the Cossack age of the end of XVI – XVIII centuries, became critical attitude to the sources; rejection of the "doom fate"; consideration of a person in the context of cause and effect; not only her real appreciation, but also her unique personality and so on. The main varieties of this humanistic-patriotic biographistics were the biographical narrative, the political portrait, the obituary as a separate panegyric direction, etc.

Prospects for the birth of national pedagogical biographistics were stimulated by the social situation in Ukraine in the second half of XVIII century, when representatives of the Cossack elders began to investigate their genealogy in order to prove the "antiquity", "nobility" of the families to obtain privileges, which intensified the formation of a source base for the national pantheon of Ukraine. This new stage of development of Ukrainian biographistics was also stimulated by the emergence of nationally oriented scientific and educational institutions (seminaries, colleges, typography, book collections, etc.); increasing the overall literacy rate of the population; the emergence of a galaxy of writers and scholars who contributed to the development of biographical studies (P. Berynda, I. Velychkovskij, K. Sakovych, M. Smotrytskij, etc.) and under modern conditions have become the subject of study as pedagogical personalities. Formation of scientific and theoretical foundations of Ukrainian biographistics in the first half of the XIX century took place in the context of the accumulation of literary, historical, ethnographic knowledge, which synthesized the ideas of European Enlightenment and Romanticism, the Slavic spiritual revival and the Ukrainian national movement.

The next stage of its development in the second half of XIX century marked by the expansion of the range of biographical studies, which covered the names of figures of the national liberation movement, culture, literature, education, art, science and economy, representing different segments of the population, ethnic minorities, expatriates, foreigners-Ukrainians, etc. It was characterized by species and genre diversity (scientific-analytical, popular scientific historical and literary-biographical articles, explorations, essays, materials to biographies, collecting documents, etc.) and a wide problem-thematic spectrum. This process of empirical accumulation of biographical knowledge was marked by the first attempts at a comprehensive study, which was embodied in the catalog of famous Ukrainian figures (1883) prepared by V. Antonovych, O. Levytskyi, and V. Bets. The biographies in it were presented in the context of the national historical process and the expression of personal contribution to the development of Ukrainian direction. Important work in this direction was carried out by the "Southwestern Division of the Russian Geographical Society" (1873), a Ukrainian cell that started

fundamental studies in the field of history, ethnography, and economy of Ukraine. The Nestor-Chronicler Historical Society and the Historical-Philological Society, established at the Kyiv and Kharkiv Universities, contributed to the intensification of interest in the biographical studies. The leading figures of these institutions were V. Antonovych, M. Drahomanov, P. Zhytetskiy, I. Luchytskiy, O. Lazarevskiy, O. Rusov, P. Chubynskiy, other well-known scientists, educators, cultural and educational figures.

When, according to the Ems Decree of 1876, all public, cultural, educational, literary, scientific activities in the Ukrainian language and national scientific-pedagogical and cultural-educational organizations were outlawed, studies in the field of biographistics continued in Russian language. One of their leading centers in the Dnieper region was the magazine "The Kiev past" ("Kievskaya staryna", 1882 – 1907), on the pages of which were actively printed materials on biographistics and genealogy.

Conclusions and perspectives for further research. Thus, the Ukrainian tradition of the biographical genre, the development of national education and pedagogical thought, in their close relationship, laid the foundation for the emergence and largely served the development of pedagogical biographistics in Ukraine in the last third of XX and early XXI centuries. They led to the formation of a galaxy of cultural and social figures, enlighteners, scientists and educators, who became the subject of study as pedagogical personalities. Understanding these issues allows us to clarify a complex of questions concerning the factors, stages, trends of formation and development of historical and pedagogical biographistics in the period under study.

Література

- 1.Беленький И.Л. Проблемы биографического жанра в советской исторической науке. *Научно-аналитический обзор*. Москва, 1988. С. 7-8.
- 2.Березань М.П. Эволюция жанра биография. Историческая поэтика жанра. Москва, 2013. № 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21574979> (дата звернення: 11.03.2017)
- 3.Валевский А.Л. Биографика как дисциплина гуманитарного цикла. Лица: биогр. альманах. Москва: СПб, 1995. № 6. С. 32–68.
- 4.Голубович І.В. Біографія як соцікультурний феномен (філософсько-методологічний аналіз): автореф. дис. ... док. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2009. 31 с.
- 5.Ляшко С. М. Наукова біографія у контексті теорії та методики біографічних досліджень: наскільки варто керуватися змістом поняття «наукова біографія» та тотожними із ним у практиці біографістики. *Українська біографістика*. 2013. Вип. 10. С. 25 – 47.
- 6.Менжулін В.І. Біографічний підхід у західній історико-філософській традиції: віхи становлення: дис. ... док. філософ. наук: 09.00.05. Київ, 2011. 34 с.
- 7.Плутарх. Порівняльні життєписи / пер. з давньогрец. Й. Кобова, Ю. Цимбалюка. Київ: Дніпро, 1991. 440 с.
- 8.Попик В. Світоглядні засади розвитку української біографістики та формування національних ресурсів біографічної інформації XXI ст. *Українська біографістика*. Зб. наук. пр. Вип. 4. Київ, 2008. С. 8 – 41.
- 9.Священко З.В. Зародження історичної біографістики за доби Античності та Відродження. Історія Уманщини в іменах: зб. наук. пр. Вип. 1. Умань: ПП Жовтий, 2010. С. 6 – 16. URL: [http:// www.dspace.udpu.org.ua:8080/.../Zarodzhennya_biografistyky.p](http://www.dspace.udpu.org.ua:8080/.../Zarodzhennya_biografistyky.p)

(дата звернення: 04.01.2018)

10. Чишко В. С. Біографістика як галузь історичної науки: історіографія та методологія [Текст] : автореф. дис... д-ра іст. наук: 07.00.06 / Чишко Віталій Сергійович ; НАН України, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського. Київ, 1997. 48 с.

11. Юсим Р.А. Идея истории и формула Л. фон. Ранке. Люди и тексты. Исторический альманах. Москва. 2016. № 8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25996983> (дата звернення: 29.03.2017)

References

1. Belen'kyĭ, Y. L. (1988). Problemy by'ogrfy cheskogo zhanra v sovetskoy y'story cheskoj nauke. [Problems of the biographical genre in Soviet historical science]. *Scientific and analytical review*, pp. 7-8. [in Russian].

2. Berezan', M. P. (2013). *Evolycy'ya zhanra by'ogrfy'ya* [Evolution of the genre biography]. *Historical poetics of the genre*, 5. Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21574979>. [in Russian].

3. Valevskyĭ, A. L. (1995). By'ogrfy ka kak dy'scy'ply'na gumany'tarnogo cy'kla [Biography as a discipline of the humanitarian cycle]. *Litsya*, 6, pp. 32-68. [in Russian].

4. Golubov'y ch, I. V. (2009). *Biografiya yak socikul'turny'j fenomen (filosofs'ko-metodologichny'j analiz)* [Biography as a socio-cultural phenomenon (philosophical and methodological analysis)]. (Abstract of the dissertation of Doctor of Philosophy). Odesa. [in Ukrainian].

5. Lyashko, S. M. (2013). *Naukova biografiya u konteksti teorii ta metody'ky' biografichny'x doslidzhen': naskil'ky' varto keruvaty'sya zmistom ponyattya «naukova biografiya» ta totozhny'my' iz ny'm u prakty'ci biografisty'ky'*

6. [Scientific biography in the context of the theory and methodology of biographical research: how much should be guided by the content of the concept of "scientific biography" and identical with it in the practice of biography]. *Ukrainian biography*, 10, pp. 25-47. [in Ukrainian].

7. Menzhulin, V. I. (2011). *Biografichny'j pidxid u zaxidnij istory'ko-filosofs'kij trady'ciyi: vixy' stanovlennya* [A biographical approach in the Western historical and philosophical tradition: milestones of formation]. (Dissertation of Doctor of Philosophy). Kiev. [in Ukrainian].

8. Plutarx; Kobova, J., Cy'mbalyuka, Yu. (Tran.) (1991). *Porivnyal'ni zhy'tyepy'sy'* [Comparative CVs]. Kiev: Dnipro. [in Ukrainian].

9. Popy'k, V. (2008). Svitoglyadni zasady' rozvy'tku ukrayins'koy biografisty'ky' ta formuvannya nacional'ny'x resursiv biografichnoyi informaciyi XXI st. [World outlook principles for the development of Ukrainian biography and the formation of national resources of biographical information of the 21st century]. *Ukrainian biography*, 4, pp. 8-41. [in Ukrainian].

10. Svyashhenko, Z. V. (2010). Zarodzhennya istory'chnoy biografisty'ky' za doby Anty'chnosti ta Vidrodzhennya [The birth of historical biography during the Antiquity and the Renaissance]. *History of Umanschiyenyje in names*, 1, pp. 6-16. Retrieved from: http://www.dspace.udpu.org.ua:8080/./Zarodzhennya_biografisty'ky'p. [in Ukrainian].

11. Chy'shko, V. S. (1997). *Biografisty'ka yak galuz' istory'chnoy nauky': istoriografiya ta metodologiya* [Biography as a branch of historical science: historiography and methodology]. (Abstract of the dissertation of Doctor of History). National Academy of Sciences of Ukraine. MS Grushevsky Institute of Ukrainian Archeography and Source Studies, Kiev. [in Ukrainian].

12. Yusy'm, R. A. (2016). Y' deya y'story'y' y' formula L. fon. Ranke. Lyudy' y' teksty [The idea of history and the formula L. background. Ranke. People and texts]. *Historic almanac*, 8. Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25996983>. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Зародження і становлення педагогічної біографістики як окремого, складного феномену детермінувалося комплексом взаємопов'язаних суспільних, соціокультурних, освітньо-наукових факторів. Існують передумови та чинники формування педагогічної біографістики.

До передумов належать європейські традиції історико-біографічного жанру (доба Античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, Новітнього часу); українська біографічна традиція («літописна житійна» кінця Х-ХVI ст., козацько-літописна кінця ХVI- ХVIII ст., «емпірично-наукова» ХІХ с.; імперська (російська і австро-угорська) та західноукраїнська та радянська 20-30 рр. ХХ ст. та саме біографічний підхід в історії філософії та психології, літературознавства.

Чинники виокремлено на суспільно-політичні та державно-політичні, що визначило ідеологічні доктрини розвитку освіти і науки; науково-методологічні напрями; моделі; рефлексії пізнання і дослідження суспільного розвитку (персоналізм, фрейдизм); тенденції розвитку та інституційна структура історико-педагогічної науки та етапи розвитку педагогічної думки.

Концентровано-ретроспективний погляд на розвиток європейської біографічної традиції дозволяє зробити низку проміжних висновків. Розвиток біографії завжди обумовлювався існуючими суспільно-політичними і соціокультурними умовами і відразу реагував на чергові зміни у суспільних настроях, ідейних парадигмах, світоглядних очікуваннях. Ця обставина та загальний поступ гуманітарних наук стимулювали й узалежнювали модифікацію типів, видів, родів біографічних творів і їхніх методологічних засад, які в загальному вимірі еволюціонували між художнім і науковим жанрами.

Традиція українського біографічного жанру, її розвиток та історико-педагогічні умови, опираючись на тісний взаємозв'язок, заклали основу для виникнення, розвитку та становленню педагогічної біографістики в останній третині ХХ – на початку ХХІ століття.

Ключові слова: феномен, біографістика, науково-методичний підхід, розвиток біографії.

УДК 378.147: 577.3

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-95-103

**ANALYSIS OF MODERN PROBLEMS TRAINING OF BIOPHYSICS
AT MEDICAL UNIVERSITY**

**АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОФІЗИКИ
В МЕДИЧНИХ ЗВО**

Tetyana STROGONOVA,

Тетяна СТРОГОНОВА,

Candidate of Economical Sciences,
Associate Professor

кандидат економічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0001-5510-2176>

strogonova@meta.ua

Zaporizhzhya State medical
University

Запорізький державний медичний
університет

✉ 26 Maiakovskiyi avenue,
Zaporizhzhya, 69035

✉ пр. Маяковського 26,
Запоріжжя, 69035

Natalia STUCHINSKAYA,

Наталія СТУЧИНСЬКА,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

доктор педагогічних наук,
професор

<https://orcid.org/0000-0002-5583-899X>

nvstuchynska@gmail.com

Bogomolets National Medical
University

Національний медичний
університет імені

О.О. Богомольця

✉ 34 Peremogi Av., Kyiv, 01601

✉ пр. Перемоги, 34, Київ, 01601

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article discusses some methodological problems of teaching biophysics that arise in the implementation of the main principles of training: the content complexity of the interdisciplinary links of biophysics with other subjects, their distribution in time; limited learning and accessibility due to objective factors. Ways to improve teaching methods that are aimed at organizing students' independent work and enhancing students' creative activity.

The authors study didactical concept and methodology, which were proposed by Ukrainian researchers in the pedagogical field over last years; analysed interdisciplinary relationships of biophysics with another subject matters studying at the medical university; the papers, studies and transactions were examined.

It was estimated that course of biophysics should be based on the relation with, first of all, physiology (normal and pathological), clinical and pathological anatomy, biological chemistry, organic chemistry, physical chemistry, pharmacology, molecular biology and genetics, instrumental methods of functional diagnostics, special medical disciplines (cardiology, therapy, therapy), oncology and so on. Thus methodology of course has to elicit content of course based on relation with the mentioned above matters.

The main types of the interdisciplinary relations that need to help to students discover the heart of the problem of biological and medical phenomena, based on a holistic, scientific, realistic view of the world were evaluated. This knowledge should be

the basis of clinical thinking of the doctor. It will allow them to better understand the patterns of work of the body in the norm and pathology.

It was investigated association of biophysics and mathematics. The authors emphasize that courses of biophysics, knowledge of laws, laws, appearances are often enough to become complicated by mathematical difficulties, so as to require a rogue logical and critical knowledge, knowledge and knowledge of the exact sciences. The authors suggest the basic mathematical competencies, what students required for the successful education.

Key words: *biophysics, higher mathematics, medical university, quality of teaching, teaching methods, problems of teaching, principles of learning*

У системі природничих дисциплін, що вивчаються в медичному ЗВО, біофізиці належить особливе місце. Вона є своєрідним "містком" між фізико-математичними, біологічними та клінічними дисциплінами, узагальнюючи знання точних наук і створюючи базу для опанування низкою професійно орієнтованих та фахових дисциплін, що складають основу професійної підготовки майбутнього лікаря.

Методика навчання фізико-математичних дисциплін, що має давні традиції й довела свою ефективність упродовж майже столітньої історії завдяки внеску відомих вітчизняних дидактів: С. Гончаренко, І. Горбачук, О. Ляшенко, М. Шут, М. Садовий, З. Слєпкань, В. Сергієнко та інші. У той же час методика викладання біофізики, яка по суті є фізикою "живих систем", відрізняється своїми особливостями й потребує розроблення власної методичної системи. Насамперед, біофізика є інтегрованою дисципліною, оскільки багато фізичних процесів протікають в організмі у своєрідних умовах, які відсутні в неживій природі і мають ряд закономірностей, вимагаючи знань з суміжних галузей. Методичні проблеми навчання біофізики в медичних ЗВО вивчалися відомими українськими ученими П. Костоюком, В. Зимюю, В. Тіманюком; О. Животовою, Л. Ємчик, Я. Кміт, О. Чалим, Н. Стучинською, Е. Личковським, Я. Цехмістером та іншими.

Стрімкий розвиток важливих для клінічної медицини розділів біофізики зумовлює постійне поповнення змісту навчальної програми і, як наслідок, складнощі в засвоєнні програмового матеріалу студентами-першокурсниками, що, у свою чергу, актуалізує проблему вдосконалення методики навчання біофізики в змістовому (оновлення наукових фактів, теорій, концепцій, структурування навчального матеріалу), процесуально-діяльнісному та організаційно-методичному аспектах.

Метою цієї статті є аналіз актуальних проблем методики навчання біофізики в медичних ЗВО на сучасному етапі задля розроблення системи ефективних заходів.

У традиції національної педагогічної школи визначені базові дидактичні принципи, на яких ґрунтується методика навчання фізики в ЗСО та ЗВО (Баранов, 1975): зв'язки фізики з іншими навчальними дисциплінами; науковості, систематичності й послідовності; наочності й доступності; поетапності й варіативності вивчення; свідомості й творчої активності студентів, переходу від навчання до самоосвіти.

Розглянемо, як реалізуються ці принципи в процесі навчання біофізики в медичному ЗВО.

1. *Зв'язок біофізики з іншими навчальними дисциплінами.* Як відзначалося вище, біофізика сама по собі є пограничною, міждисциплінарною наукою, що розвинулася з різних розділів фізики, хімії і біології і пов'язана з ними системою міждисциплінарних зв'язків. При вивченні багатьох тем з курсу біофізики для студентів лікувального факультету медичного ЗВО зрозуміло, що межі між дисциплінами є умовними. Визначення міждисциплінарних зв'язків допоможе з'ясувати, які теми спричиняють найбільші труднощі в студентів та якими засобами можна скоригувати наявні в методиці навчання проблеми.

Для встановлення міждисциплінарних зв'язків нами були проаналізовані теми заняття модуля "Біологічна фізика" курсу медичної та біологічної фізики для студентів лікувального факультету (Чалий О.В, 2013) і виокремлені загальні поняття та закони, якими біофізика пов'язана з іншими дисциплінами, що вивчаються в медичному ЗВО. До таких дисциплін мають бути насамперед віднесені: фізіологія (нормальна і патологічна), клінічна і патологічна анатомія, біологічна хімія, органічна хімія, фізична хімія, фармакологія, молекулярна біологія і генетика, інструментальні методи функціональної діагностики, спеціальні медичні дисципліни (кардіологія, терапія, фтизіатрія, онкологія і так далі) (табл. 1).

Таблиця 1

Зв'язки між біофізикою і іншими предметами в медичному ВНЗ

Тема заняття	Зв'язки з дисциплінами
механічні коливання, хвилі акустика, ультразвук	анатомія, фізіологія, функціональна діагностика, отоларингологія, терапія
основи гемодинаміки	анатомія, фізіологія, функціональна діагностика, терапія, кардіологія
термодинаміка	фізіологія, фізична хімія, біохімія, молекулярна біологія
будова біомембран і транспорт речовин через мембрану	фізіологія, біохімія, гістологія, молекулярна біологія, органічна хімія, фармакологія, онкологія
потенціал спокою і потенціал дії	фізіологія, біохімія, гістологія, молекулярна біологія, фармакологія, патологічна фізіологія
біофізика м'язового скорочення	фізіологія, біохімія, анатомія, молекулярна біологія
основи кардіографії	фізіологія, терапія, кардіологія

Згідно з сучасними підходами педагогічної теорії міжпредметні зв'язки класифікуються за складом, напрямом дії, способом взаємодії елементів (табл. 2) [3].

Таблиця 2

Класифікація міжпредметних зв'язків

Форми міжпредметних зв'язків	Типи міжпредметних зв'язків	Види міжпредметних зв'язків
1) за складом	1) змістовні	за фактами, поняттями законами, теоріями, методами наук

	2) операційні	за сформованими навичками, уміннями і розумовими операціями	
	3) методичні	за використанням педагогічних методів і прийомів	
	4) організаційні	за формами і способами організації освітнього процесу	
2) за напрямом	1) односторонні, 2) двосторонні, 3) багатосторонні	прямі; зворотні, відновні	
3) за способом взаємодії елементів (різноманіття варіантів зв'язку)	часовий чинник	1) хронологічні	1) спадкоємні 2) синхронні 3) перспективні
		2) хронометричні	1) локальні 2) середні 3) діють тривалий час

Реалізація першого принципу вимагає наявності в студентів до початку вивчення спеціальних медичних дисциплін сформованого понятійного апарату, який дозволить їм оцінювати в категоріях точних наук (математика, фізика, хімія) складні біологічні процеси, що протікають в організмі. Якщо це завдання вирішене, то перед студентами розкриваються взаємозв'язки природних явищ, формується цілісна, наукова, реалістична картина світу, яка має бути основою клінічного мислення лікаря. Вона дозволить йому краще зрозуміти закономірності роботи організму в нормі й патології.

Завдання викладача – допомогти студентові встановити ці зв'язки між біофізикою та іншими предметами. Методична проблема встановлення таких зв'язків для викладача в курсі біофізики полягає в розмаїтті та багатоаспектності цих зв'язків. Для окремих тем зв'язки є змістовими (наприклад, для теми «Термодинаміка»), для інших – операційними («Кардіографія», «Гемодинаміка»). Для вдосконалення методики навчання пропонується створення глосарію, який буде доступний студентам не лише на першому, але й на старших курсах. Створення глосарію вимагає спільної роботи представників різних кафедр.

2. Принцип науковості, системності й послідовності навчання.
Виконання цього принципу ускладнюється змістовим наповненням курсу, який ґрунтується, у свою чергу, на історичних передумовах становлення біофізики як науки, а, також, різноманітності типів міждисциплінарних зв'язків та їх узгодженості (або відсутності такої узгодженості) в часі. Зустрічаються як односторонні внутрішньо дисциплінарні зв'язки (наприклад, такою є тема "Механічні коливання, хвилі"), так і двосторонні зв'язки, реалізація яких є перспективною в подальшому освітньому процесі. Наприклад, теми "Будова біомембран" і "Транспорт речовин

через мембрану" детально вивчатимуться студентами на другому курсі в ряді професійно орієнтованих дисциплін, тоді як біофізику студенти вивчають у першому семестрі. Таким чином, під час вивчення біофізики з вищезазначених дисциплін (табл.1) студенти паралельно вивчають лише органічну хімію, біологію (генетику) і розпочинають вивчення анатомії.

3. *Принцип поетапності й варіативності навчання.* Викладачеві необхідно зосередити зусилля на медичних і біологічних аспектах, щоб дати незнайомий, складний для розуміння студентами матеріал у стислій та доступній формі. Для цього необхідно, щоб у студента була надійна база з основних понять і законів фізики. Наприклад, щоб студент міг зрозуміти складний механізм потенціалу спокою клітини, необхідно усвідомлювати природу електричних взаємодій у розчинах (електроліти), мати уявлення про молекулярно-кінетичну теорію, явища переносу (маси, імпульсу, енергії, електричного заряду) та фізичні поняття та закони (закон Ома в диференціальній формі, закон Фіка, поняття рухливості, електрохімічного потенціалу тощо).

Досвід показує, що значна частина студентів першокурсників має недостатньо знань з фізики курсу середньої школи. Це можна пояснити малою кількістю годин, що відводяться в школі на вивчення фізики, відсутністю обов'язкових випускних іспитів в школі з фізики і математики. Вирішення цього питання знаходиться поза предметом нашого дослідження. На рівні окремого ЗВО можна доповнити методику навчання, включивши необхідні розділи в самостійну роботу студента. Таким чином, можна гарантувати реалізацію принципу поетапності навчання.

4. *Принцип наочності й доступності.* Пошук механізмів ефективного підвищення якості освітнього процесу завдяки реалізації принципу наочності може реалізуватися через використання дидактичного потенціалу мережних хмаро орієнтованих ресурсів. Актуальність визначеного напрямку підтверджується низкою досліджень (Стучинська Н.В. та ін.).

Як і у класичній фізиці, так і в курсі біофізики виклад фактів, законів, явищ доволі часто обґрунтовується складними математичними тлумаченнями, які потребують розвинутого логічного та критичного мислення, знань та умінь з точних наук. У табл.3 наведені математичні поняття й уміння, необхідні студентам для розуміння матеріалу першого змістового модуля "Біологічна фізика".

Таблиця 3

Математичні поняття, необхідні для проходження першого модуля "Основи загальної біофізики"

№	Тема заняття	Фізичні поняття	Математичні поняття і навички
1.	механічні коливання і хвилі	рівняння вільних гармонійних незгасаючих коливань, затухаючі коливання автоколивання, рівняння механічної	Тригонометрія, диференціальні рівняння першого і другого порядку

		хвилі, додавання гармонічних коливань	
2.	акустика	інтенсивність звук,у гучність, закон Вебера-Фехнера, акустичний імпеданс	властивості логарифмів, перехід логарифму від однієї основи до іншої, побудова графіків і діаграм, гармонічні коливання, частотний спектр
3.	основи гемодинаміки	рівняння Ньютона, формула Пуазейля, закон Стокса, робота віскозиметрів, капілярні явища	поняття похідної та інтеграла, поняття градієнта, аналітична геометрія (об'єми фігур), лінійна алгебра (вектори)
4.	термодинаміка	перший і другий закон Ентропія, термодинамічні потенціали, стаціонарні стани	диференціал, повний диференціал і приріст функції, криволінійні інтеграли 1 і 2 роду, елементи теорії вірогідності і мат статистики, змішані і частинні похідні, натуральний логарифм, екстремуми, функції дослідження фазового портрета динамічної системи розкладання в ряд
5.	транспорт речовин через мембрану	рівняння Фіка, теорема Нернста-Планка (дифузія іонів і молекул через мембрану)	Градієнт, границя і похідна, диференціальне рівняння першого порядку, потенціювання
6.	потенціал спокою і потенціал дії	рівняння Нернста і Гольдмана-Ходжкіна, рівняння для розрахунку мембранного потенціалу в точці	властивості логарифмів, потенціювання, властивості експоненціальної функції
7.	біофізика м'язового скорочення	рівняння Хілла	похідна, рішення диференціальних рівнянь
8.	основи кардіографії	потенціал точки в електричному полі диполя, трикутник Ейтховена	Тригонометрія, операції з векторами, додаткові геометричні побудови

Оскільки для лікувального факультету медичних ЗВО курс вищої математики не передбачений програмою, то викладачі біофізики можуть розраховувати лише на знання студентів, отримані протягом шкільної підготовки. На жаль, в останні роки не спостерігається покращення якості шкільної підготовки не тільки з фізики, а й з математики. Більшість студентів зазнають труднощів з елементарними математичними

операціями (дії з логарифмами, геометричні побудовання), що не дає їм змоги зрозуміти (а не завчити) багато ключових опорних речей, що лежать в основі законів функціонування живих організмів.

Згідно з рядом досліджень, наприклад, (Зверев І.Д., 1981), особливістю студентів, які обрали майбутню професію лікаря, як правило, є розвинена сигнальна система першого типу. Як наслідок, у них краще розвинене образне сприйняття реальних об'єктів і явищ. Тому вони зазнають труднощів при сприйнятті теоретичних основ математики, без яких неможливе розуміння прикладних моделей. У той же час деякі розділи вищої математики (статистика, формальна логіка) є невід'ємною частиною професійної компетентності лікаря, які дозволять йому підвищувати кваліфікацію через навчання впродовж життя.

Викладач може спростити сприйняття студентами матеріалу з біофізики шляхом збільшення наочності, наводячи приклади з навколишнього світу, виконуючи досліди і лабораторні роботи, звертаючись до моделей – графіків, схем, малюнків, рівнянь тощо.

Однак доволі часто наочність стає безпорадною, коли йдеться про засвоєння математики. Відомо, що свідоме засвоєння математичних ідей надзвичайно полегшується при ознайомленні з обставинами їх зародження й розвитку, прикладними аспектами. Проте математика відноситься до навчальних дисциплін, що є доволі складними для самостійного опанування. Самостійна робота з математики вимагає особливої методики, яка є предметом подальших досліджень.

5. *Принцип свідомості й творчої активності, переходу від навчання до самоосвіти.* Особливістю медичної освіти є необхідність заучування й запам'ятовування великої кількості матеріалу. Пам'ять студентів переобтяжена численними фактами, необхідними в їх майбутній професійній діяльності. Одним із завдань біофізики є формування умінь виконувати певні розумові операції, що притаманне точним наукам, і допомагає організувати "тривалу" пам'ять при вивченні медичних дисциплін.

У цих умовах спонукати студента до активної самостійної роботи можна, доповнюючи теоретичне заняття лабораторними роботами, які є цікавими і корисними для подальшої професійної діяльності.

Таким чином, аналіз реалізації принципів навчання дозволив визначити актуальні методичні проблеми навчання біофізики, до яких можна віднести такі: змістова складність міждисциплінарних зв'язків, їх подекуди незбалансований розподіл у часі; обмеженість варіативної складової навчання внаслідок об'єктивних чинників. У реаліях сьогодення коригування методики навчання біофізики може полягати в більш широкому залученні методів змішаного навчання, використанні цифрових технологій, удосконаленні організації самостійної роботи. Подальші наші дослідження будуть спрямовані саме на пошук ефективних засобів організації самостійної роботи студентів з використанням можливостей сучасного цифрового суспільства.

Література

1. Баранов С. П. Принципы обучения. – М., 1975. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – К., 1987.
2. Белоус І.В., Стучинська Н.В. Формування хмаро орієнтованого освітнього середовища для навчання фахових медичних дисциплін Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. – К, 2019. – 361 с.с.130–138
3. Белоус І.В., Стучинська Н.В., Ткаченко М.М. Навчання основ променевої діагностики з використанням мережних технологій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 36. наук. праць – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» вип. 21.- кн 3.- том I (75) , Київ Гнозис 2017. –506 с.– С.17-32;
4. Зверев І.Д. Междпредметные связи в современной школе / И.Д.Зверев, В.Н. Максимова. – М.:Педагогика, 1981. – 160 с.
5. 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
6. Стучинська Н.В., Шморган А.В., Мороз Л.Ю. Інтеграція знань при вивченні природничо-наукових дисциплін у класах медичного та біологічного профілю. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2010. Вип. 77. С. 154–158.
7. Чалий О.В. Медична та біологічна фізика: національний підручник / О.В.Чалий, Е.І. Личковський та ін. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 528 с.3.

References

1. Baranov S. P. Pryntsyry obuchenyya. – M., 1975. Dydaktyka sovremennoy shkoly / Pod red. V. A. Onyshchuka. – K., 1987.
2. Belous I.V., Stuchynska N.V. Formuvannya hmaro oriyentovanogo osvitnogo seredovisha dlya navchannya fahovih medichnih disciplin Informacijno-cifrovij osvitnij prostir Ukraini: transformacijni procesi i perspektivi rozvitku. Materiali metodologichnogo seminaru NAPN Ukraini. 4 kvitnya 2019 r. / Za red. V.G. Kremenya, O.I. Lyashenka; ukl. A.V. Yacishin, O.M. Sokolyuk. – K, 2019. – 361 s.s.130–138
3. Belous I.V., Stuchynska N.V., Tkachenko M.M. Navchannya osnov promenevoyi diagnostiki z vikoristannyam merezhnih tehnologij // Teoretiko-metodichni problemi vihovannya ditej ta uchnivskoyi molodi. Zb. nauk. prac – Tematichnij vipusk «Visha osvita Ukraini u konteksti integraciyi do yevropejskogo osvitnogo prostoru» vip. 21.- kn 3.- tom I (75) , Kiyiv Gnozys 2017. –506 s.– S.17-32;
4. Chalyy O.V. Medychna ta biolohichna fizyka: natsional'nyy pidruchnyk / O.V.Chalyy, E.I. Lychkovs'kyi ta in. – Vinnytsya: Nova knyha, 2013. – 528 s.3.
5. Stuchynska N.V., Tkachenk Yu. P. Information and computer technologies as the means of increasing the effectiveness of educational and cognitive activities of students. 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. Kyiv, 2009. № 20. P. 137–143. 13. Stuchynska N.V., Shmorgun A.V, Moroz L.Yu. Integration of knowledge in the study of natural sciences in the classes of medical and biological profile. Bulletin of the Chernigov National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko Series: Pedagogical Sciences. Chernigiv, 2010. № 77. P. 154–158.
6. Zverev Y.D. Mezhpredmetnye svyazy v sovremennoy shkole / Y.D.Zverev, V.N. Maksymova. – M.:Pedahohyka, 1981. – 160 s.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовані актуальні на сучасному етапі проблеми викладання біофізики з позицій реалізації головних принципів дидактики: змістовна складність міждисциплінарних зв'язків біофізики з іншими дисциплінами, узгодженості їх розподілу в часі; обмеженість варіативності навчання та доступності, сучасні можливості реалізації принципу наочності. Запропоновано шляхи вдосконалення методики навчання, які спрямовані на підвищення ефективності організації самостійної роботи й підвищення творчої активності студентів.

Автори вивчають дидактичну концепцію та методологію, які були запропоновані українськими дослідженнями в педагогічній галузі протягом останніх років; проаналізували міждисциплінарні зв'язки біофізики з іншими предметами, що навчаються в медичному університеті; були проаналізовані статті, доповіді конференцій та дисертації.

Було з'ясовано, що курс біофізики повинен ґрунтуватися на його взаємозв'язку, насамперед, з фізіологією (нормальною та патологічною), клінічною та патологічною анатомією, біологічною хімією, органічною хімією, фізичною хімією, фармакологією, молекулярною біологією та генетикою, інструментальними методами функціональна діагностика, спеціальні медичні дисципліни (кардіологія, терапія, терапія), онкологія тощо. Таким чином, методологія курсу повинна формувати зміст курсу, насамперед, виходячи із згаданих вище зв'язків.

Оцінено основні типи міждисциплінарних зв'язків, які мають допомогти студентам розкрити суть проблеми біологічних та медичних явищ на основі цілісного, наукового, реалістичного погляду на світ. Ці знання повинні бути основою клінічного мислення лікаря. Це дозволить їм краще зрозуміти закономірності роботи організму в нормі та патології.

Було досліджено зв'язок біофізики та математики. Автори підкреслюють, що курси біофізики, розуміння фізичних законів, часто ускладнюються математичними труднощами, що вимагає знань точних наук. Автори пропонують основні математичні компетентності, що потрібно студентам для успішної освіти.

Ключові слова: *біофізика, вища математика, медичний університет, якість викладання, методи викладання, проблеми навчання, принципи навчання.*

УДК 374

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-104-110

ORGANIZATION OF THE HIGHER HISTORICAL PEDAGOGICAL SCHOOL OF UKRAINE IN THE YEARS OF THE WORLD WAR II

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ІСТОРИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Artur FEDCHYNYAK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

fedchinyak.83@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta Sr., Berdiansk,
Zaporozhye region, 71100

Артур ФЕДЧИНЯК,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The author of the study, based on an analysis of a wide range of sources, determines the peculiarities of organization of the higher educational school of Ukraine during the World War II.

With the unfolding of the World War II events in the USSR, the tasks and directions of the activity of universities were significantly changed. The leadership of the republic had to solve the issue related to the evacuation of pedagogical educational institutions from front-line districts in the country's rear. In the wartime, three universities (Kyiv, Kharkiv, Odesa), five pedagogical institutes (Odesa, Zaporizhzhia, Melitopol, Lugansk, Kharkiv foreign languages) and a teacher's institute (Berdiansk) have been replaced. In February 1942, the United Ukrainian State University (OUDU) was founded on the basis of two evacuated universities (Kyiv and Kharkiv) in the city of Kyzyl-Orda (Kazakhstan). One of the areas of OUDU's work was the training of history teachers for schools.

In connection with the need to continue the training of teaching staff, in particular historians, during the war years, it was necessary to make changes to the curricula, to adapt to difficult conditions, for example, to reduce the term of study, to compress the content of academic disciplines and the schedule of lectures and practical classes, etc. All these measures were forced, dictated by military time and, on the one hand, negatively impacted on the educational process in higher educational institutions, but on the other hand, employees of the evacuees to the east of the universities helped the local institutes in educational and scientific work, in solving industrial and economic problems. Forced evacuation from the western regions in the east was small for the development of the latter and positive significance. It has become an objective precondition for development in the eastern regions of higher education, the preparation of national scientific and teaching staff, which in many ways contributed to the intensive development of spiritual culture and national consciousness of the population.

Keywords: *evacuated higher education institutions, curricula, ideological education.*

Постановка проблеми. Для сучасного етапу розвитку Української освіти характерним є пошук найбільш ефективних шляхів розвитку педагогічного знання, що вимагає об'єктивного вивчення й активного використання теоретичної та практичної спадщини минулого, пов'язаного із становленням і розвитком вищої педагогічної школи, складовою якої є вища історична освіта. Пройдений шлях є досить тривалим, складним та суперечливим. Однією зі складових цього шляху є історико-педагогічний доробок вищої історичної педагогічної школи України часів Другої світової війни.

Аналіз досліджень і публікацій. Українські вчені досліджували різні аспекти діяльності вищої історичної педагогічної освіти: вплив суспільно-політичних процесів на розвиток вищої школи в часи Другої світової війни та перші повоєнні роки (М. Коваль) [2]; особливості розвитку вітчизняної вищої освіти в 1941–1945 рр. (Н. Сіверцева) [4]; історія окремих вищих педагогічних навчальних закладів (М. Грищенко) [1].

Отже, в сучасній історико-педагогічній літературі висвітлюються загальні тенденції та особливості розвитку вищої освіти на Україні в період Другої світової війни, проте недостатньо визначеними залишаються питання підготовки саме вчителів історії. Тому **метою** нашого дослідження було визначити особливості організації вищої історичної педагогічної школи України в умовах Другої світової війни.

Із розгортанням подій Другої світової війни на теренах СРСР завдання й напрями діяльності вишів зазнали значних змін. На окупованих територіях діяльність педагогічних вищих навчальних закладів припинялася. Відповідно до розпорядження рейх комісара України Е. Коха всі виші в Україні закривалися (за винятком медичних, ветеринарних, сільськогосподарських, лісотехнічних, технічних спеціальностей), викладацький персонал звільнявся, а приміщення командування вермахту використовувало для потреб німецької армії. Значна частина обладнання була знищена, інша – разом з наочними посібниками – розграбована, а книжки спалено.

Тому із початком війни керівництву республіки довелося розв'язувати питання, пов'язане з евакуацією педагогічних навчальних закладів із прифронтових районів у тил країни. 27 червня 1941 р. урядом СРСР була прийнята постанова про порядок евакуації на схід людей та цінного майна. Із працівників Наркомосу УРСР було створено оперативну групу, яка керувала цим процесом. Так, Одеський педінститут був евакуйований до м. Майкопа, Запорізький – до м. Ленінабада, при цьому евакуйовувалися професори, викладачі, студенти, вивозилося наукове й навчальне обладнання, бібліотеки. У липні 1941 р. проводилася евакуація Київського педінституту до міста Лебедін на Сумщині.

За визначенням українського дослідника М. Гриценка, у воєнний час змінили місце роботи три університети (Київський, Харківський, Одеський), п'ять педагогічних інститутів (Одеський, Запорізький, Мелітопольський, Луганський, Харківський іноземних мов) і вчительський (Бердянський) [1, с. 78].

Незважаючи на те, що робота педагогічних вишів здійснювалась у

складних умовах (незадовільний стан навчальних приміщень, зруйновані кабінети, відсутність літератури), аналіз архівних документів свідчить, що евакуйовані педагогічні й учительські інститути України надзвичайно швидко пристосувались до нових умов і почали виконувати свою основну функцію – готувати педагогічні кадри для школи, зокрема вчителів історії.

Весною 1941 р. за вказівкою всесоюзної Комісії вищої школи Київський і Харківський університети почали евакуацію до м. Кизил-Орда Казахської РСР. Протягом жовтня-грудня туди продовжували перебувати студенти й викладачі цих університетів. У лютому 1942 р. згідно з рішенням Ради Міністрів СРСР на базі двох евакуйованих університетів було утворено Об'єднаний Український Державний університет (ОУДУ) на чолі з О. Русько, і це дозволило зберегти чимало кадрів української інтелігенції у важких умовах війни та продовжувати підготовку спеціалістів, розвивати науку та надавати допомогу державі й армії.

Одним із напрямів роботи ОУДУ була підготовка вчителів історії для шкіл та училищ. Рішенням Ради Міністрів СРСР Кизил-Ординському педагогічному інституту було запропоновано підготувати навчальні та наукові приміщення, бібліотеку, виділити приміщення під гуртожиток для студентів ОУДУ. Історичний факультет ОУДУ розпочав свою роботу в складі трьох кафедр: 1) марксизму-ленінізму; 2) історії СРСР і історії України; 3) загальної історії [5, с. 1].

Пізніше, 25 жовтня 1943 року, кафедра історії СРСР і історії України розділилась на дві: кафедру історії народів СРСР (керівник кафедри – професор А. Веденський) та кафедру історії України (в.о. керівника кафедри І. Бойко). Освітній процес в ОУДУ проходив на основі навчального плану, розрахованого на 5-річний термін навчання.

Однією з найбільш складних і відповідальних проблем, що виникла в процесі становлення історичного факультету ОУДУ, було його кадрове забезпечення. Незважаючи на те, що студенти опановували практично всі дисципліни навчального плану, фахівців-істориків не вистачало. Не було професорів і докторів наук із історії СРСР, історії України, нової історії, а також із політекономії. Через відсутність викладачів на п'ятому курсі не вивчалась історія дипломатії та міжнародних відносин. З метою розв'язання цієї проблеми керівництво університету почало налагоджувати зв'язки з науковими працівниками, і в кінці року на історичному факультеті вже викладали такі провідні вчені, як професори О. Астряб, А. Введенський, М. Горшаков; доценти Ю. Білан, М. Грищенко, О. Кошик та ін. Подібні форми кадрового забезпечення ОУДУ активно застосовувались і в наступні роки [5, с. 13–15].

Не вистачало також навчальних посібників для студентів. Найбільш гостро стояло питання про підручники з історії України (у кінці навчального року було отримано лише два примірники першого тому історії України – по XVII ст. включно видавництва Академії наук УРСР). Підручників, які б висвітлювали наступні історичні періоди, не було зовсім. Так само гостро стояло питання про підручники з історії української літератури. Зі стародавньої історії, історії середніх віків,

нового часу була незначна кількість підручників у бібліотеці.

Із ряду дисциплін – історії дипломатії і міжнародних відносин, історії і організації політроботи – не було ані програм, ані підручників. Тому в цей період виняткова увага стала приділятися навчально-методичній роботі. Оскільки освітній процес мав заідеологізований характер, особливе місце в ньому відводилось саме кафедрам історії. Як свідчать архівні матеріали, із трьох кафедр історичного факультету найбільш змістовно з усіх видів методичної роботи налагоджена діяльність кафедри марксизму-ленінізму, яка була ідеологічною основою впровадження партійної лінії у виші, а саме: викладачі кафедри відігравали активну роль у перебудові програмного матеріалу кафедри історії СРСР, брали участь в обговоренні конспектів лекцій, планів семінарів, питань самостійної роботи; організували за узгодженням з Обкомом РКП(б) семінари викладачів основ марксизму-ленінізму з представниками інших навчальних закладів м. Кизил-Орди, міжвузівський семінар за участю ряду інших вишів республіки [7].

У зв'язку з тим, що освітній процес відбувався умовах війни, особливого значення набувала політико-виховна робота. Так, наприклад, у пояснювальних записках до програм (1941–1946 рр.) увага викладачів зосереджувалася на необхідності виховання в студентів на історичному матеріалі переконань щодо переваг радянського державного і суспільного ладу перед буржуазними країнами, встановленні зв'язку історії із сучасністю, вивченні воєн і військового мистецтва, героїчної боротьби за незалежність як історичної традиції народів СРСР, розкриття єдності слов'янських народів і керівної прогресивної ролі російського народу в їх визвольній боротьбі [3].

Як і в довоєнні часи, у історичних працях переважала проблематика українського середньовіччя, але зміст і форма викладу матеріалу зазнали суттєвих змін. По суті вперше в радянських умовах на патріотичній хвилі увага стала приділятися життю й діяльності багатьох історичних постатей: І. Гонти, О. Довбуша, М. Кривоноса, С. Палія, П. Сагайдачного, І. Сірка та ін. Активно включилися у цей процес науковці: І. Бойко, А. Введенський, К. Добролюбський, В. Дядиченко, М. Петровський, М. Рубач, К. Стецюк та ін.

Починаючи з 1943 р., велась робота зі складання хронології та літопису Великої Вітчизняної війни. 50 книг, брошур, збірників статей тиражем понад півмільйона примірників, більше 150 наукових і розвідок у періодичній пресі – таким був доробок істориків України за час роботи в тиллових районах СРСР [2].

У 1942 р. НКО УРСР спрямував свою діяльність на організацію роботи педагогічних ВНЗ з метою вирішення професійних завдань і максимальної допомоги фронту. Паралельно із відновленням роботи педагогічних інститутів на території УРСР було встановлено зв'язок із евакуйованими навчальними закладами. У травні було розпочато підготовку до нового навчального року. 5 травня 1942 року Раднарком Союзу РСР та ЦК ВКП(б) видали постанову «Про план прийому до вишів

в 1942 році та заходи по зміцненню вищих навчальних закладів [6, с. 2]».

В умовах військового часу навчальним закладам доводилося терміново перебудовувати освітній процес, адже значна частина викладацького складу і студентів пішла до лав армії; частина студентів, що залишилися, була задіяна на сільськогосподарських роботах і для виконання інших термінових завдань. Більшості студентів (близько 150 тисяч) доводилось поєднувати навчальну діяльність із постійною роботою. Це був вимушений захід, проте він сприяв тісному і безпосередньому зв'язку навчання із виробничою практикою. Цей досвід дав позитивні результати і був використаний у післявоєнний період для пошуків оптимальних шляхів розвитку вищої освіти в країні. Крім залучення студентів до виробничої діяльності, було скорочено термін навчання – 3,5 років для вишів із 5-річним терміном навчання і 3 роки – із 4-річним терміном. Проте здійснювалось це не за рахунок зменшення загальної кількості годин, передбачених довоєнними навчальними планами, а шляхом зменшення літніх і зимових канікул, скорочення виробничої практики й одночасним збільшенням її в самих вишах. Збільшилась і кількість навчальних занять на тиждень із 36 до 42 годин [6, с. 1-2].

У цей період широко практикувалося об'єднання студентських груп у потоки; почали складати загальнофакультетський розклад; лекції в маленьких групах, зокрема для студентів-істориків, замінювались на самостійну роботу з джерелами. Уся діяльність навчальних закладів була підпорядкована вимогам фронту [4, с. 39].

Проте уведення у вишах навчання за скороченими програмами носило тимчасовий характер, оскільки такі терміни вивчення основних теоретичних предметів не забезпечували необхідну якість знань студентів. Мало значення й те, що на час канікул студенти залучались до сільськогосподарських робіт, тривалість яких значно перевищувала термін місячних літніх канікул. Тому вже з 1942–1943 н. р. введені на початку війни скорочені плани навчання були відмінені [4, с. 40].

Одразу ж після звільнення окупованих територій України почалися здійснюватись заходи з ревакуації й відновлення діяльності вищих навчальних закладів.

Висновки. Отже, у зв'язку з необхідністю продовження підготовки педагогічних кадрів, зокрема істориків, у роки війни доводилося вносити зміни до навчальних програм, пристосовуватися до складних умов, наприклад, скорочувати термін навчання, поєднувати зміст навчальних дисциплін та розклад лекційних та практичних занять та ін. Усі ці заходи були вимушеними, продиктованими військовим часом і, з одного боку, негативно впливали на освітній процес у вищих навчальних закладах, але з іншого – співробітники евакуйованих на схід інститутів допомагали місцевим вишам у навчальній і науковій роботі, вирішенні виробничих і господарських проблем. Вимушена евакуація із західних районів у східні мала для розвитку останніх і позитивне значення. Вона стала об'єктивною передумовою для розвитку вищої освіти, підготовки національних наукових і педагогічних кадрів, що багато в чому сприяло інтенсивному розвитку

духовної культури і національної самосвідомості населення.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Стаття не вичерпує проблему дослідження організації вищої історичної педагогічної школи України в роки Другої світової війни. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме: виявлення форм та методів навчання в педагогічних вишах України в означений період та застосування визначених особливостей в сучасній українській вищій школі.

Література

1. Грищенко М. С. 50-тиріччя Одеського державного педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського / М. С. Грищенко // Вища і середня педагогічна освіта. – Вип. 1. – К. : Вища школа, 1991. – С. 134–140.

2. Коваль М. В. Політика проти історії : українська історична наука в Другій світовій війні й перші повоєнні роки / М. В. Коваль // Український історичний журнал. – 2002. – № 1. – С. 3–26.

3. Программы педагогических институтов. – М. – Л. : Учпедгиз, 1993. – Вып. 1–6, 8–10.

4. Сиверцева Н. Л. Великая Отечественная война и высшая школа / Н. Л. Сиверцева // Социологические исследования. – 1995. – № 5. – С. 35–44.

Объединённый Украинский государственный университет. Гор. Кзыл-Орда. – Приказы № 1-169 ректора Университета по основной деятельности и личному составу за 1941-1942 годы. 10 декабря 1941г. – 25 июня 1942г., – ДА ум. Киев: ф. 1247, оп. 1, spr. 2, ark. 40.

5. План работы учебной части на период с 1 сентября 1942 года по 15 февраля 1943 года, – ДА ум. Киев: ф. 1247, оп. 1, spr. 29, ark. 2.

6. Отчёт о работе кафедры марксизма-ленинизма за 1941–1942 уч.г. 20 августа 1942 г., – ДА ум. Киев: ф. 1247, оп. 1, spr. 56, ark. 40.

References

1. Hryshchenko M. S. 50-tyrichchia Odeskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu im. K. D. Ushynskoho / M. S. Hryshchenko // Vyshcha i serednia pedahohichna osvita. – Vyp. 1. – K. : Vyshcha shkola, 1991. – S. 134–140.

2. Koval M. V. Polityka proty istorii : ukrainska istorychna nauka v Druhii svitovii viini y pershi povoienni roky / M. V. Koval // Ukrainskyi istorychnyi zhurnal. – 2002. – № 1. – S. 3–26.

3. Programmy pedagogicheskikh institutov. – M. – L. : Uchpedgiz, 1993. – Vyip. 1–6, 8–10.

4. Sivertseva N. L. Velikaya Otechestvennaya voyna i vysshaya shkola / N. L. Sivertseva // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 1995. – № 5. – S. 35–44.

5. Obydinényiy Ukrainskiy gosudarstvenniy universitet. Gor. Kzyil-Orda. – Prikazy № 1-169 rektora Universiteta po osnovnoy deyatelnosti i lichnomu sostavu za 1941-1942 godyi. 10 dekabrya 1941g. – 25 iyunya 1942g., – DA um. Kiev: f. 1247, op. 1, spr. 2, ark. 40.

6. Plan raboty uchebnoy chasti na period s 1 sentyabrya 1942 goda po 15 fevralya 1943 goda, – DA um. Kiev: f. 1247, op. 1, spr. 29, ark. 2.

7. Otchët o rabote kafedry marksizma-leninizma za 1941–1942 uch.g. 20 avgusta 1942 g., – DA um. Kiev: f. 1247, op. 1, spr. 56, ark. 40.

АНОТАЦІЯ

Автор дослідження, ґрунтуючись на аналізі широкого кола джерел, визначає особливості організації вищої педагогічної освіти в роки Другої світової війни.

Аналіз публікацій доводить, що з розгортанням подій Другої світової війни завдання та напрями діяльності вищої педагогічної освіти в СРСР суттєво змінилися. Керівництву республіки довелося вирішити проблеми, пов'язані з евакуацією педагогічних навчальних закладів з прифронтових районів у тил країни, зокрема, було евакуйовано три університети (Київський, Харківський, Одеський), п'ять педагогічних інститутів (Одеський, Запорізький, Мелітопольський, Луганський, Харківський) та учительський інститут (м. Бердянськ). У лютому 1942 року на базі двох евакуйованих університетів (Києва та Харкова) у місті Кизил-Орда (Казахстан) був заснований Об'єднаний український державний університет (ОУДУ). Одним із напрямків роботи ОУДУ була підготовка вчителів історії для загальноосвітніх шкіл.

У дослідженні з'ясовано, що у зв'язку з необхідністю продовжувати підготовку педагогічних кадрів, зокрема істориків, у роки війни необхідно було внести зміни до навчальних програм, адаптуватися до складних умов, наприклад, зменшити термін навчання, скоротити зміст навчальних дисциплін та графік лекцій та практичних занять тощо. Усі ці заходи були вимушеними, продиктованими військовим часом і, з одного боку, негативно впливали на освітній процес у вищих освітніх закладах, але, з іншого боку, працівники евакуйованих на схід університетів допомагали місцевим інститутам у навчальній та науковій роботі, розв'язанні виробничих та економічних проблем. Примусова евакуація із західних областей на схід країни мала велике значення для місцевих університетів. Це стало об'єктивною передумовою розвитку в цих регіонах вищої освіти, підготовки національних науково-викладацьких кадрів та сприяло піднесенню духовної культури та національної свідомості населення.

Ключові слова: евакуйовані вищі навчальні заклади, навчальні програми, ідеологізація освіти.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК: 373.3.011.3-051:[005.336.2:159.942]
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-111-122

EMOTIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN THE CONTEXT
OF THE NEW UKRAINE SCHOOL

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Iryna SUKHOPARA,

PhD in Pedagogic sciences,
Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-00016330-7825>

isuhopara@gmail.com

Borys Grinchenko Kyiv University

✉ 18/2 Shamo Blvd,
Kyiv, 02154

Ірина СУХОПАРА,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

Київський університет
імені Бориса Грінченка,

✉ м. Київ, бул. І. Шамо, 18/2,
02154

Original manuscript received: January 27, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article substantiates the relevance of the chosen topic in the context of the ideas of the New Ukrainian School and analyzes the scientific sources on the interpretation of the term "emotional competence" in the scientific pedagogical and psychological literature. The results of the analysis of different approaches of foreign and domestic researchers to the interpretation of the concepts of "emotional intelligence" and "emotional competence" are presented. It is determined that the problem of emotional competence is closely related to the phenomenon of emotional intelligence. According to the concept of the New Ukrainian School, the educational process is reoriented to the emotional component, the development of students' emotional intelligence, the successful self-realization of the personality, the successful self-realization of the personality, the discovery and expression of their own potential, which requires the teacher to carry out the educational process on an emotional basis, to build relationships with students, empathy, consciously expressing and managing emotions, recognizing, understanding the emotional world of younger students, creating a positive emotional mood and a favorable psychological climate in class. Therefore, there is a problem of developing the emotional competence of elementary school teachers. Understands the understanding of the emotional competence of primary school teachers as a dynamic combination of views, values, knowledge of emotions, ability to express, understand, manage their own emotions and emotional state of students, personal qualities for successful implementation of the educational process on an emotional basis, principles, their parents, colleagues, their own professional implementation. Theoretical approaches to understanding the structure of emotional competence are generalized, the most common views on the components of emotional competence are defined, its structure is given. In the structure of emotional competence of elementary school teachers are defined personal (expression, understanding, management of their emotions) and interpersonal (ability to perceive, understand, influence the emotional state of students) components. The structure of emotional competence of elementary school teachers is correlated with the ideas of the New Ukrainian School.

Key words: *emotions, emotional intelligence, emotional competence, elementary school teacher, New Ukrainian School.*

Вступ. Реформування сучасної української школи передбачає переорієнтацію її на емоційну складову в освітньому процесі, а саме мотивацію, творчість, професіоналізм вчителя, наскрізний ціннісний виховний процес, партнерські стосунки вчителя, учня, їх батьків; орієнтація на освітні потреби школяра, створення комфортного освітнього середовища. Усе це вимагає від вчителя початкової школи вмінь здійснювати освітній процес на емоційній основі, будувати стосунки з учнями на засадах довіри, поваги, емпатії; свідомо виражати та керувати емоціями, розпізнавати, розуміти емоційний світ молодших школярів, створювати позитивний емоційний настрій та сприятливий психологічний клімат у класі. Відтак, емоційна компетентність вчителя набуває вагомості для реалізації успішного освітнього процесу в сучасній початковій школі, розвитку емоційної сфери учнів, самореалізації особистості, відкриття та вияву власного потенціалу. Важливим стає розуміння сутності поняття «емоційна компетентність вчителя початкової школи», її структури в контексті ідей Нової української школи.

Дослідження феномену емоційного інтелекту зарубіжними психологами (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Мейер, Д. Карузо, Г. Гарднер, П. Саловей, Дж. Стайн) виявило проблему емоційної компетентності. Першим почав застосовувати термін «емоційна компетентність» американський психолог Д. Гоулман, який розумів його як динамічне особистісне явище, до складу якого входять особистісні властивості та соціальні навички, що стосуються емоцій та їх регулювання. Окремі аспекти проблеми розвитку емоційної компетентності в аспекті розгляду емоційного інтелекту розкривають дослідження вітчизняних вчених (С. Дерев'янку, Н. Коврига, О. Льошенко, В. Моргун, Е. Носенко). У публікаціях зарубіжних дослідників емоційна компетентність розглядається як умова успішності та лідерства в професійній сфері (І. Андрєєва, М. Рейнольдс, О. Яковлева). У психолого-педагогічній науці використовується низка синонімічних термінів: «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна культура» (В. Сухомлинський, Н. Чепелева, М. Шпак). У роботах науковців розкриваються деякі аспекти взаємозв'язку емоційного інтелекту й емоційної компетентності, однак однозначної думки щодо визначення поняття, змісту, структури, природи походження, діагностики, методик вимірювання, шляхів розвитку емоційної компетентності немає. Недостатньо приділено уваги дослідників проблемі емоційної компетентності вчителів початкової школи. Концепція Нової української школи, яка впроваджується зараз у початковій ланці, вимагає від учителів здатності здійснювати освітній процес на емоційному підґрунті, вмінь розуміти емоційний стан учнів і свідомо керувати власними емоціями. Отже, метою статті є виявлення, аналіз та обґрунтуванні ролі, структури емоційної компетентності вчителя початкової школи в контексті ідей Нової української школи.

Методи та методики дослідження. При написанні статті було використано такі методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Результати та дискусії. Термін «емоційна компетентність» виник із появою феномену «емоційний інтелект» і набув широкого застосування в працях зарубіжних психологів у 90-х роках ХХ століття. Емоційний інтелект розуміють як важливу інтегральну характеристику особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати позитивні емоції для здійснення успішної пізнавальної діяльності та долати негативні, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху. Дослідники Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо, Г. Гарднер визначають важливість емоційного інтелекту як здатності усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання для виявлення причин виникнення проблем та їх вирішення, як головного регулятора життєвої стабільності. Вченими розкрито складники емоційного інтелекту, визначено механізми його зв'язку з розумовими здібностями. Д. Гоулман розглядав емоційний інтелект як здатність людини усвідомлювати власні емоції та емоції інших, застосовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. Тісно пов'язаний із концепцією емоційного інтелекту термін «емоційна компетентність», трактований американським психологом Д. Гоулманом як її як динамічне особистісне явище, до складу якого входять особистісні властивості та соціальні навички, що стосуються емоцій та їх регулювання (Гоулман, 2005).

Емоційна компетентність розглядається науковцями як специфічний конструкт емоційного реагування, пов'язаний з емоційним інтелектом та спрямований на оволодіння людиною певним ставленням до власних й чужих переживань з метою самовдосконалення (Льошенко, 2012); сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації (Андрєєва, 2003); здатність розуміти свої почуття, емоційний стан інших, правильно оцінювати їх, а також контролювати власні емоції й конструктивно їх виражати для керування власною поведінкою (Рейнольдс, 2003: 12) Аналіз наукових джерел засвідчив, що немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, змісту та структури, проте дослідники О. Власова, С. Дерев'янка, Н. Коврига, Е. Носенко розглядають емоційну компетентність як можливість успішного вирішення головних життєвих завдань особистості, розкриття особистісного потенціалу, підтримування доброзичливих стосунків, як ключ до успіху в усіх сферах життя. Слід зазначити, що визначення емоційного інтелекту і емоційної компетентності у науковців дуже схожі. На нашу думку, це пояснюється тим, що емоційний інтелект визначають як сукупність знань, вмінь, здібностей визначати, розуміти, керувати емоціями власними та інших людей, а компетентність розглядається теж як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших

особистих якостей, що визначає здатність успішно соціалізуватися, проводити навчальну, професійну діяльність.

Англійський психолог Джон Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує в собі знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої вчинки (Равен Джон, 2002). Як бачило, феномен «емоційний інтелект» за своєю сутністю, функціями можна визначити як компетентність, здатність застосовувати набуті знання, вміння про емоції в практичній діяльності, спілкуванні, взаємодії з іншими для вирішення проблем. Емоційну компетентність учителя початкової школи розуміємо як динамічну комбінацію поглядів, цінностей, знань про емоції; вміння виражати, розуміти, керувати власними емоціями та емоційним станом учнів; особисті якості, що формують здатність успішно організувати освітній процес на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з школярами, їх батьками, колегами, реалізовувати себе в професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що серед дослідників емоційної компетентності немає однозначної думки щодо її змісту, структури. Дослідниця Керолін Саарні розглядає емоційну компетентність як сукупність восьми здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізнати емоції інших; здатність використовувати словник емоцій та форми їх вираження, характерні для певної культури; здібність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей; здатність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому прояву як у самого індивіда, так і в інших людей; здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин у певній мірі визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах; здатність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції (Саарні, 1990).

Дещо іншими є погляди Ф. Іскандерової (Іскандерова, 2006), яка включає до складу емоційної компетентності такі вміння: усвідомлювати й оцінювати себе (свої сильні і слабкі сторони, свої почуття і поведінку, причини їх виникнення і наслідки, до яких вони призводять), складати план особистого розвитку; управляти собою (своїми установками, поведінкою, приймати рішення, бути, де потрібно, наполегливим, гнучким, справлятися із стресовими і конфліктними ситуаціями, управляти своїми емоціями так, щоб вони працювали на вас, а не проти вас); мотивувати себе (визначати чіткі напрями руху, досягати результатів, мати позитивний настрій, робити своє життя і роботу цікавими); розуміти людей, їх емоції, почуття, чому вони поведуться так чи інакше, бути терпимим; будувати взаємини довіри, поваги; домовлятися, бути хорошим учасником команди.

Та все ж нам близький погляд американського психолога Д. Гоулмана, який вважає, що емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність, куди входять розуміння себе, саморегуляція та мотивація, і соціальна компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички (Гоулман, 2005). Подібні погляди містить праця Г. Гарднера «Множинність виявлення інтелекту», де в у структурі

емоційного інтелекту дослідник розглядав внутрішньо особистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) аспекти (Гарднер, 1993).

Виходячи з вищесказаного, можна виділити два компоненти в структурі емоційної компетентності: особистісний і міжособистісний. Перший є ключем до самопізнання, розуміння, вираження, ідентифікації, стимулювання власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент – це здатність розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми і включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність. Структура емоційної компетентності представлена на схемі 1.

Схема 1

Особистісна			Міжособистісна		
Вираження власних емоцій	Розуміння власних емоцій	Керування власними емоціями	Сприйняття емоцій оточуючих	Розуміння емоцій інших (емпатія)	Вплив на емоції інших

Зазначена структура емоційної компетентності цілком виправдана для вчителя початкової школи. Схарактеризуємо представлені компоненти емоційної компетентності вчителя початкової школи в контексті вимог Нової української школи.

Особистісна компетентність. Вираження власних емоцій: здатність адекватно виявляти свій емоційний стан за допомогою міміки обличчя, жестів, інтонаційності мовлення, сили і висоти голосу.

Оволодіння вчителем початкової школи широким спектром невербальних інструментів (жести, міміка, пантоміміка, погляд) допоможе яскраво виразити власний емоційний стан, почуття, що вплинуть на емоційність викладу навчального матеріалу. Вдале оперування логічним наголосом, смисловою паузою, емоційним забарвленням голосу, виразністю мовлення сприяє кращому розумінню матеріалу, що вивчається. Сприйняття молодшими школярами інформації залежить від умінь вчителя захоплено, емоційно пояснити новий матеріал, прочитати художній твір, передаючи всю гаму описаних почуттів, оскільки віковою особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність до всього яскравого, незвичайного, барвистого.

Педагогу важливо оволодіти вмінням надавати своїм переживанням педагогічної спрямованості, посилювати або послаблювати емоційні переживання відповідно до навчальних завдань, підкреслювати особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається.

Молодші школярі ще лише оволодівають усім спектром емоцій, їм важко називати, описувати емоційні переживання словами (окрім емоцій страху і радості) через недостатньо розвинуте мовлення, незначний словниковий запас. У цьому віці збагачення інтонацій голосу, відтінків

міміки, жестів ще тільки відбувається. Саме тому вчитель початкової школи власним прикладом демонструє, подає зразок, показує різні відтінки вираження емоцій учням, відтак розширюється їх світ почуттів, уміння виражати власні емоції.

Відкритість, щире вираження власних почуттів і переконань, оптимізм сприяють встановлення контакту, доброзичливих, партнерських взаємин вчителя і учнів, їх батьків, колег, що є одним із принципів Нової української школи. Важливою є також оптимістичність, оскільки такий вчитель позитивно сприймає учнів, очікує від них кращих проявів, вірить у здібності, можливості кожного, розкриває унікальність і неповторність, поважає індивідуальність.

Розуміння власних емоцій: розпізнавання, усвідомлення власних почуттів, причин їх виникнення та наслідків, до яких вони призводять; адекватна самооцінка, знання власних чеснот, здібностей, переваг, ресурсів, інтуїції, сил та їх меж; упевненість у собі; мотивація.

Від усвідомлення свого емоційного стану залежить спроможність людини впоратися з почуттями, долати стресові ситуації, швидше відновлювати емоційний баланс. Високий рівень емоційної самосвідомості дозволяє вчителю прислухатися до власних внутрішніх відчуттів і усвідомлювати вплив почуттів на власний психологічний стан і стан школярів. Учителі, впевнені у своїх цінностях, здатні інтуїтивно обирати кращий спосіб поведінки в складних ситуаціях, справедливий й відвертий, спроможні відкрито говорити про свої почуття.

Для пізнання власних емоцій важлива реалістична самооцінка. Педагоги з адекватною самооцінкою знають свої сильні сторони й усвідомлюють межі своїх можливостей, ставляться до себе з гумором, готові оволодівати новими вміннями, навичками, технологіями навчання, дослухаються до конструктивної критики, можуть попросити про допомогу, не приховують власних труднощів. Упевнені в собі вчителі беруться за вирішення складних завдань, не втрачаючи відчуття реальності, власної гідності, які вирізняють їх з-поміж інших. Упевненість у собі надає впевненості в діях, переконаннях і професійних якостях.

Керування власними емоціями: уміння управляти власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами; визначати джерело і причину виникнення емоцій, рівень корисності; змінювати інтенсивність емоцій, замінювати їх на інші.

Керування власними емоціями дозволяє навчитися визнавати цілий спектр почуттів і перетворювати їх, контролювати емоції, ефективно і швидко долати небажані емоційні стани, протистояти емоціогенним впливам, що виявляється у вигляді зусиль заспокоїтися, позбавитись тривожного стану, який виникає, суму або роздратованості. Можливість регулювати власні переживання дозволяє використовувати емоції для досягнення наміченої мети, мотивувати себе, запобігати і попереджувати синдром «емоційного вигорання».

Важливою здатністю вчителя підкорити власні емоції є опанування мистецтвом позитивного ставлення до учнів, їх батьків, колег, адміністрації в ході взаємодії.

Регулювання власних емоцій учителем початкової школи впливає на створення емоційного мікроклімату в класі, оскільки молодшим школярам передається емоційний стан педагога, що викликає в них відповідні переживання. Молодші школярі вразливі до емоцій, які їм передаються і впливають не лише на емоційний стан, а й самопочуття, психічне здоров'я. Вчитель має керувати власними почуттями, зберігати спокій, розсудливість навіть в умовах сильного стресу, проблемної ситуації.

Одним із ключових компонентів Нової української школи є організація сучасного освітнього середовища, що передбачає, в першу чергу, створення сприятливого емоційного, комфортного клімату для кожної дитини. Позитивна емоційна атмосфера впливає на життєрадісний психічний стан школяра, вияв емоцій; бажання відкрито висловлювати власні почуття, творити, виявляти здібності, розкривати таланти, досягати успіху, що важливо для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Емоційно-позитивну атмосферу в класі можна створити за умови толерантного, доброзичливого ставлення до школярів, урахування їх індивідуальних особливостей, емоційних станів, підтримки, допомоги, вмотивованості оцінних суджень, що залежить від уміння вчителя керувати власним емоційним станом.

Важливу для вчителя є також спроможність мотивувати себе до діяльності, спрямувати власні емоції на користь досягнення мети діяльності, на нові досягнення, креативність, оскільки однією з вимог Нової української школи є умотивований вчитель, який розвивається професійно, має свободу творчості. Компонентом спроможності мотивувати себе на досягнення мети є самоконтроль. Він реалізується у вигляді вміння відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети, що є передумовою подальшої успішної діяльності. Такі педагоги можуть контролювати свої руйнівні емоції та імпульси і навіть використовувати їх з користю.

Міжособистісна компетентність. Сприйняття емоцій – це здатність адекватно сприймати емоції інших людей, за допомогою вербальних і невербальних засобів розпізнавати їх емоційний стан.

Оволодіння вчителем початкової школи вмінням трактувати вербальні й невербальні інструменти виразності допоможе визначати емоційний стан школярів, що важливо для розуміння їх внутрішнього світу. У молодшому шкільному віці відбувається розвиток власної емоційної виразності, збагачуються інтонації голосу, відтінки міміки, жестів. Молодшим школярам властивий загальний фон життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності, висока емоційна нестійкість, часта зміна емоційних настроїв, схильність до короткочасних й інтенсивних емоційних реакцій, які вчитель має мудро сприймати, підтримувати позитивні та попереджати, уникати негативних. Потрібно враховувати, що бурхливу емоційну реакцію викликають гра, особисті досягнення, оцінка успіхів учителем, ровесниками. Досить широко й відверто учні виражають такі власні переживання, як радість, смуток, страх, задоволення або незадоволення, але внутрішній емоційний стан молодших школярів не обов'язково відповідає зовнішньому прояву, не завжди емоційний стан

учасників освітнього процесу збігається.

Розуміння емоцій інших (емпатія) – це усвідомлення емоцій інших, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками; сприйнятливість до почуттів та поглядів, активний інтерес до їх турбот, потреб у розвитку й підтримка здібностей; забезпечення сприятливих можливостей для кожного.

Уміти визначати і зрозуміти емоції, які переживає учень, сприяє аналізу його емоційної сфери, пошуку способів впливу на цінності, поведінку, побудову індивідуальної траєкторії розвитку. Здатність зрозуміти внутрішній стан молодших школярів, їх емоційний стан допоможе вчителю позитивно ставитися до кожного, приймати їх таким, які вони є; поважати несхожість, підтримувати почуття власної гідності, співпереживати.

Розуміння емоційного стану школяра допомагає вчителю встановити емоційний контакт, налагодити емоційне спілкування, що означає досягти спільності емоційних позицій та емоційних переживань щодо завдань, змісту навчального матеріалу, результатів конкретного уроку. Емоційне спілкування викликає емоції довіри, симпатії, задоволення; впливає на їх вияв; забезпечує потреби школярів в отриманні корисної, цікавої, вражаючої, мотивуючої інформації; стимулює, надає впевненості, сприяє висловленню власних поглядів. Варто зазначити, що емоційний компонент спілкування для молодших школярів не менш важливий, ніж змістовий.

Педагогічна емпатія передбачає розуміння вчителем психічного стану, емоцій, почуттів, переживань учнів і пов'язана з співчутливістю. У стосунках педагога зі школярами виявляється емоційна й особистісна відкритість, налаштованість на індивідуальний стан, довіра. Учителю початкової школи важливо вміти дослухатися до переживань школярів, зрозуміти їх приховані почуття; відчувати себе на місці дитини, відчувати її біль, радість, міркування, бути тактовним, делікатним, ввічливим, турботливим. Такі вчителі намагаються створити сприятливий психологічний клімат у класі, моделювати освітній процес з урахуванням емоційної складової молодших школярів.

Вплив на емоції інших людей – це вміння викликати бажані реакції в інших; володіння ефективними тактиками переконання; відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок; обговорення та розв'язання суперечностей; надихання та цілеспрямована дія на емоції інших людей; ініціювання чи управління змінами; спільна робота заради мети, забезпечення групової взаємодії для її досягнення.

Здатність впливати на інших реалізується в умінні добирати доцільний тон у спілкуванні з конкретним співрозмовником, будувати стосунки довіри, поваги, залучити зацікавлених осіб для досягнення мети, спонукати до позитивних змін, домовлятися, домогтися підтримки власної ініціативи, вирішити конфлікт на свою користь.

Учитель початкової школи є авторитетним дорослим для учнів, тому вони легко піддаються його емоційному впливу. Молодші школярі знаходяться ще у великій емоційній залежності від педагога, орієнтуються на

те, щоб відповідати його очікуванням і бути визнаним. Прояв емоцій базується на тому, що кожна людина певною мірою настроюється на емоції й почуття тих, з ким спілкується, причому найчастіше підсвідомо («емоційне зараження»), що особливо яскраво виражається в молодшому шкільному віці. Саме тому вчитель може впливати на емоційний стан учнів для досягнення освітніх завдань, засвоєння навчального матеріалу, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Учитель початкової школи може впливати на емоційний стан учнів для створення позитивного життєрадісного, бадьорого настрою; партнерських, дружніх, толерантних стосунків під час роботи в командах, групах, парах; для впевненості в собі, створюючи ситуації успіху; для формування ставлень, розповідаючи або переказуючи історії морального, естетичного змісту.

Для опанування молодшими школярами ключовими компетентностями важливо використовувати особистісно-значущий, не відомий раніше матеріал із яскравими, вражаючими фактами, подіями, прикладами, що відповідають потребам та інтересам учнів, викликають їх емоції та почуття. Таким чином, учитель зможе впливати на ставлення молодших школярів до навколишнього світу, до себе, інших; стимулювати пізнавальний інтерес, мотивувати до успіху. Варто пам'ятати, що навчальний матеріал, який викликає емоційний відгук, інтелектуальні почуття, створює яскравий образ запам'ятовується краще і міцніше, впливає на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. Саме це є одним із завдань Нової української школи. На виникнення емоцій у молодших школярів впливає також незвичність, новизна, оригінальність подачі навчального матеріалу, самостійне отримання знань і вмінь. У ході засвоєння навчального матеріалу вчителю важливо разом із учнями захоплюватися тим, що вони пізнають; щиро дивуватися, коли відкривають для себе щось нове і раніше їм невідоме; виявляти радість від спільної творчої праці, а при потребі – висловлювати незадоволення

Учитель початкової школи здійснює також вплив на поведінку учнів. Наслідкування як провідна риса молодшого шкільного віку дає можливість учителю демонструвати зразок поведінки, ставлення до себе, дорослих, ровесників. Помічено, що учні, які виховуються в умовах гуманістичного, демократичного стилю взаємодії, який ґрунтується на повазі, довірі до особистості кожного, відчувають емоційне задоволення, радість. І навпаки, стан напруження, пригнічення, тривожності спостерігається в школярів, якщо вчителю властивий авторитарний стиль спілкування. Він своїм авторитарним стилем спілкування провокує певний тип поведінки учня, впливає на емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, до людей, однокласників. За допомогою розумно відібраних художніх творів, які викликають емоції, створюють настрій, відгук на події, викликають почуття молодших школярів, зокрема бажання робити гарні вчинки, змінювати поведінку на краще, поповнювати власний життєвий досвід, вчитель розширює знання учнів про важливі загальнолюдські цінностей, вчить співчувати, співпереживати, розуміти іншого, робити власні висновки, поміркувати про себе, усвідомити свої

переваги і недоліки, потреби і бажання.

Роль вчителя в Новій українській школі визначається як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Відповідно завданням педагога буде підтримувати, надихати, спрямовувати, мотивувати, допомагати досягати мети, відкривати перспективи, зацікавлювати, викликати бажання, інтерес молодших школярів.

Висновки. Концепція Нової української школи, яка впроваджується зараз у початковій ланці освіти, потребує емоційно компетентного вчителя, яка є динамічною комбінацією поглядів, власностей, знань про емоції, вміння вираження, розуміння, керування цілеспрямованими емоціями та емоційним станом учнів, особистих якостей для успішного здійснення освітнього процесу на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з школярами, їх батьками, колегами, власної реалізації в професійній сфері. У структурі емоційної компетентності вчителя початкової школи визначено особистісний (вираження, розуміння, керування власними емоціями) і міжособистісний (здатність сприймати, розуміти, впливати на емоційний стан учнів) компоненти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшому емпіричному дослідженні типів і рівнів сформованості емоційної компетентності вчителів початкової школи.

Література

1. Андреева, И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика : материалы Междунар. науч.-практич. конференции – Мн., 2003. – С. 166-168.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2005. – 308 с.
3. Гулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гулман. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 65 с.
4. Дерев'яно С.П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / С.П. Дерев'яно // Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С. 96 – 104.
5. Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф.В. Искандерова // Вестник КАСУ. – Выпуск: Образовательные технологии. – № 1. – 2006. – С. 130 – 134.
6. Карузо Д. Эмоциональный интеллект руководителя. Как развивать и применять / Дэвид Карузо, Питер Сэловей. – Питер : КТК, 2016. – 320 с.
7. Концепція Нової української школи. URL: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compres sed. pdf>
8. Льошенко О.А. Проблеми розвитку емоційної компетентності / О. А. Льошенко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. К. : Логос, 2012. – Вип. 14. – 2012. – С. 119 – 126.
9. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості / В.Ф. Моргун // Постметодика. – 2010. – № 6. – С. 2 – 14.
10. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
11. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
12. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса. – М., 2003. – 112 с.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський – Київ : Радянська школа, 1988. – 310 с.

14. Стайн Д. Язык интеллекта / Д. Стайн. – М.: ЭКСМО, 2006. – 352 с.
15. Тихомиров О.К. Эмоции в структуре мыслительной деятельности / О.К. Тихомиров // Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С.87–106.
16. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В. Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 32 с.
17. Шпак М. Емоційна культура вчителя як чинник гуманізації педагогічної освіти / Марія Шпак // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С. 49 – 52.
18. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии, 1997. – № 4. – С. 20 – 27.
19. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
20. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.
21. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
22. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – № 4. – P. 433 – 442.
23. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In: R. A. Thompson (ed.), Nebraska Symposium on Motivation. 1990. Vol. 36. Socioemotional development – P. 115–182.
24. Salovey P. J.D. Mayer. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. Vol. 9. – P. 185-211.

References

1. Andreeva, I.N. (2003) *Razvitie jemocional'noj kompetentnosti pedagogov. Psihologija obrazovanija segodnja: Teorija i praktika: materialy Mezhdunar. nauch.-praktich. konferencii*, 166-168 [inRussian].
2. Vlasova O.I. (2005) *Psykhologhija social'nykh zdbnostej: struktura, dynamika, chynnyky rozvytku*. K.: VPC "Kyjivskij universytet" [inUkrainian].
3. Goulman D. (2005) *Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta*. Moskva: Al'pina Biznes Buks [inRussian].
4. Derevjanko S.P. (2008) Aktualizacija emocijnogho intelektu v emocioghennykh umovakh. *Social'na psykhologhija*, 1, P. 96 – 104 [inUkrainian].
5. Iskanderova F.V. (2006) Jemocional'nyj intellekt kak osnova mezhlchnostnogo vzaimodejstvija. *Vestnik KASU, Vypusk: Obrazovatel'nye tehnologii*, 1, P. 130 – 134. [inRussian].
6. Karuzo D. (2016) *Jemocional'nyj intellekt rukovoditelja. Kak razvivat' i primenjat'*. Piter: KTK.
7. Konceptcija Novoji ukrajinskoji shkoly. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
8. Ljoshenko O.A. (2012) Problemy rozvytku emocijnoji kompetentnosti. *Aktualjni problemy sociologhiji, psykhologhiji, pedagoghiky: Zbirnyk naukovykh pracj*. K.: Loghos, 14, P. 119 – 126. [inUkrainian].
9. Morghun V.F. (2010) Emocijnyj intellekt u baghatovymirnij strukturi osobystosti. *Postmetodyka*, 6, 2 – 14 [inUkrainian].
10. Nosenko E.L., Kovrygha. N.V. (2003) *Emocijnyj intellekt: konceptualizacija fenomenu, osnovni funkciji*. K.: Vyshha shkola [inUkrainian].
11. Raven Dzhon. (2002) *Kompetentnos' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija*. Moskva: Kogito-Centr, 2002. [inRussian].
12. Rejnol'ds M. (2003) *Kouching: jemocional'naja kompetentnos'*. M., 2003 [inRussian].
13. Sukhomlyns'kyj V. O. (1988) *Sto porad uchytelevi*. Kyjiv: Radsjanska shkola [inUkrainian].

14. Stajn D. (2006) *Jazyk intelekta*. M.: JeKSMO.
15. Tihomirov O.K. (1984) *Jemocii v strukture myslitel'noj dejatel'nosti*. M.: Izd-vo MGU, P. 87–106. [in Russian].
16. Chepeljeva N.V. (1989) *Psykhologhichna kuljtura majbutnjogho vchytelja*. K. : Znannya [in Ukrainian].
17. Shpak M. (2009) Emocijna kuljtura vchytelja jak chynnyk ghumanizaciji pedagoghichnoji osvity . *Naukovi zapysky. Serija : Pedagoghika*, 5, P. 49 – 52 [in Ukrainian].
18. Jakovleva E.L. (1997) Jemocional'nye mehanizmy lichnostnogo i tvorcheskogo razvitija. *Voprosy psihologii*, 4, 20 – 27.
19. Bar-On R. (1997) *Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto : Multi-Health Systems.
20. Gardner H. (1993) *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books.
21. Goleman D. (1995) *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
22. Mayer J.D., Salovey P. (1993) The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, V.17, 4, P. 433 – 442.
23. Saarni C. (1990) Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In : R. A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 36. *Socioemotional development*, P. 115–182.
24. Salovey P. J.D. Mayer. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, P. 185-211.

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано актуальність обраної теми в контексті ідей Нової української школи та проаналізовано наукові джерела щодо трактування терміну "емоційна компетентність" у науковій педагогічній і психологічній літературі. Висвітлено результати аналізу різних підходів зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення понять "емоційний інтелект" і "емоційна компетентність". Визначено, що проблема емоційної компетентності тісно пов'язана з феноменом емоційного інтелекту. Відповідно до концепції Нової української школи відбувається переорієнтація освітнього процесу на емоційну складову, розвиток емоційного інтелекту учнів, успішну самореалізацію особистості, відкриття та вияв власного потенціалу, що вимагає від педагога вмінь здійснювати освітній процес на емоційній основі, будувати стосунки з учнями на засадах довіри, поваги, емпатії, свідомо виражати та керувати емоціями, розпізнавати, розуміти емоційний світ молодших школярів, створювати позитивний емоційний настрій та сприятливий психологічний клімат у класі. Відтак існує проблема розвитку емоційної компетентності вчителя початкової школи. Обґрунтовано розуміння емоційної компетентності вчителя початкової школи як динамічної комбінації поглядів, цінностей, знань про емоції, вміння вираження, розуміння, керування власними емоціями та емоційним станом учнів, особистих якостей для успішного здійснення освітнього процесу на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з школярами, їх батьками, колегами, власної реалізації в професійній сфері. Узагальнено теоретичні підходи до розуміння структури емоційної компетентності, визначено найбільш поширені погляди на складові емоційної компетентності, подано її структуру. У структурі емоційної компетентності вчителя початкової школи визначено особистісний (вираження, розуміння, керування власними емоціями) і міжособистісний (здатність сприймати, розуміти, впливати на емоційний стан учнів) компоненти. Співвіднесено структуру емоційної компетентності вчителя початкових класів з ідеями Нової української школи.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, емоційна компетентність, вчитель початкової школи, Нова українська школа.

УДК 373.3.016:003]:004(045)
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-123-131

**ON METHODOLOGY PROBLEM OF INTEGRATED LESSONS
OF LITERARY READING BASED ON USING THE INFORMATION
TECHNOLOGIES**

**ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Svitlana YATSYNA,

candidate of Pedagogical Sciences

<https://orcid.org/0000-0002-6319-3829>

svt.yatsina@gmail.com

*Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University*

Світлана ЯЦИНА,

кандидат педагогічних наук

*Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,*

✉ 24 Ostafii Dashkovych St.,

Cherkasy, Cherkasy Region, 18000

✉ вул. Остафія Дашкевича, 24,

Черкаси, 18000

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article focuses on the methodology problem of the integrated lessons of Literary Reading based on the Information Technologies in primary school. The study analyzes the questionnaire conducted among the 4th grade students, and conversations with teachers to identify the status of solving this methodological problem in current practice. The results of the study show that primary school teachers apply the integrated lessons rather rarely due to the lack of methodological development of this problem in primary education methodology and the lack of methodological textbooks providing models of the integrated lessons for the 3d-4th grade students applying the elements of Literary Reading and Natural Sciences, Folk Art, Fine Arts, Labour Education, Mathematics, etc. Since there are materials for the integrated lessons for the 1st-2nd grade students, the author was encouraged to study this problem and develop practical recommendations for the organization and methodology of conducting the integrated lessons in 3d-4th grades. The study presents lesson samples for the Information Technologies to be used, the methodological development of the integrated lesson for the 3d grade students using interdisciplinary approach of Literary Reading, Native Language and Natural Sciences, etc. Within the framework of the offered lesson, the attention is focused on the integration of lesson elements primarily of Literary Reading and Language, in particular, the development of communicative speech, since the processes of constructing oral and written utterances are naturally interrelated and promote the development of logic thinking, speech culture, creative use of language means, precision of thought. Besides, learning materials in Literary Reading and Natural Sciences are offered to involve the advent of spring, the emergence of its first features related to the students' observation of natural phenomena and knowledge gained at Natural Sciences lessons.

The article is intended for primary school teachers, postgraduate students, undergraduate students and Master's Degree students of the specialty "Primary education.

Key words: *integrated lesson, information technologies, "New Ukrainian School" concept, primary school students, game activity.*

Вступ. Сучасному вчителю слід звернути увагу на такі методичні явища, як міжпредметні зв'язки та інтеграція навчання. Це зумовлено оптимізацією сучасного освітнього процесу, яка поступово переходить від ускладнення змісту до практико-орієнтованого навчання.

Ураховуючи той факт, що вчителі початкової ланки є багатопредметниками, реальність втілити інноваційну технологію інтегрованого навчання буде успішною.

Ідеї інтегрованих зв'язків є передовими в педагогічній науці, оскільки вчителі-практики часто вдаються до зближення, поєднання певних матеріалів з уроків української мови, літературного читання, образотворчого мистецтва, природознавства, математики. Поєднання інформації з кількох предметів сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, опануванню значного обсягу навчального матеріалу, досягненню цілісності знань та, головне, стимулює інтерес до навчання і відчуття зв'язку з життям.

Про важливість інтеграції змісту і форм навчання підкреслюють О. Біляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Светловська. Упровадження інформаційних технологій в освітній процес досліджувався в працях Б. Гершунського, А. Девід, С. Девідсона, Н. Клемешева, Г. Л. Рейз, Г. Селевка, О. Тихомирова та ін. Сутність мультимедійних технологій для інтегрованого використання всіх видів сприйняття інформації (зорової, слухової, графічної, текстової) розглядали Т. Агапова, В. Євдокимов, В. Луценко, Г. Пономарьова. Питаннями інформатизації в початковій освіті займалися Н. Баланюк, Ю. Громова, І. Мураль, А. Циганок, І. Шишка, Л. Югова та ін.

Однак проблема поєднання різних аспектів інтегрованості в навчанні з активним залученням інформаційних технологій у науковій літературі відображена неповною мірою. Це і спонукало до написання цієї публікації.

Метою цієї статті є з'ясування місця й ролі інтегрованих уроків з використанням інформаційних технологій у формуванні ключових компетентностей молодших школярів на заняттях з літературного читання. Завдання: вивчити стан проведення інтегрованих уроків з літературного читання; визначити шляхи інтеграції окремих аспектів різних навчальних дисциплін на заняттях з літературного читання; продемонструвати інформаційні технології під час проведення інтегрованих уроків у початковій школі.

Методи та методики дослідження. Основними методами дослідження є анкетування, бесіда з учителями, спостереження уроків літературного читання в початковій школі, аналіз шкільних підручників та методичної літератури.

Результати та дискусії. Як показує практика, використання інформаційних технологій активно поширюється на уроках літературного читання. Метою таких технологій навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства (Співаковський, 2002)

За допомогою інформаційних технологій на уроках літературного читання в учнів ефективно розвивається логічне мислення, оскільки,

вдаючись до застосування прийомів зіставлення, порівняння, виділення головного й другорядного, молодші школярі суттєво розширюють свої знання про той чи той навчальний матеріал.

Використання інформаційних технологій дозволяє вчителю за короткий час отримати більш високий результат у навчанні дітей (Хвещевська, 2017)

Уроки літературного читання покликані не лише розвивати в учнів якості читання (швидкість, виразність, правильність та свідоме читання), а й формувати естетичні смаки, пізнавальні інтереси, установлювати причинно-наслідкові, умовно-причинні зв'язки між подіями, явищами й через слово пізнавати навколишній світ.

Наприклад, у 3 класі учні за підручником читають два тексти в художньому стилі «Співає соловейко». Перший текст-вірш для образного сприймання пташиного співу, а другий – прозовий розповідного характеру з елементом опису зовнішності соловейка. Учням краще буде уявити, який це птах, якщо їм запропонувати через монітор персонального комп'ютера продемонструвати спочатку зображення соловейка, а потім для порівняння схожого на нього жайворонка й подати опис зовнішнього вигляду, характеру співу цієї пташки.

Жайворонок

Співочий птах, трохи більший за горобчика. Довжина його тіла 18 сантиметрів, а вага 3,45 грама. Верхня частина його тіла світло-бура з чорними смужками та плямами. На голові короткий чубчик, який часто піднімається. Крила довгі, широкі зі загостреними кінцями. Нижня частина тіла біло-рудувата. На грудці темні смужки. Дзьобик пісочно-жовтий з відтінком сіруватого кольору. Ніжки коричнево-жовті.

(З підручника зоології)

Після прочитання тексту про жайворонка учням пропонується порівняти його зміст з описом соловейка, поданого в підручнику з літературного читання (Підручник з української мови, 3 кл., 2017), та знайти спільні ознаки зовнішності обох птахів, а потім відмінні риси. Щоб учні зрозуміли відмінність не лише зовнішніх ознак, різницю між місцем мешкання, способом життя, молодшим школярам пропонується прочитати з комп'ютера речення:

Ой, у вишневому садочку там соловейко щебетав (Нар. пісня). Соловейко в тихій гаї весну зустрічає (Т. Шевченко). Пісні жайворонкові сумували за нашими степами й привіллям (Є. Гуцало). Жайворонок злетів з конюшини у високість і заємер (І. Цюпа).

Третьюкласники, зіставляючи нову інформацію, зроблять висновок проте, що соловейко найчастіше оселяється в садках і гаях, а жайворонок – у полях і степах. Після виконання цього завдання варто запропонувати учням послухати спів обох пташок з Інтернету (добірка аудіозаписів «Дітям про птахів і звірят»).

На одному з уроків літературного читання в 4 класі вивчається вірш Миколи Сингаївського «Дощ із краплі починається» (Підручник з української мови, 4 кл., 2018), на якому перед молодшими школярами

визначено завдання спочатку навчитися виразно читати поетичний текст, установити відповідність між частковим і цілим («малим» і «великим»), початковою й завершальною стадіями розвитку природних явищ та уявити, яким може бути в майбутньому доросле життя четвертокласників. Підручник пропонує виконати завдання: вибрати з тексту й записати попарно слова, що починаються з малого. Школярі випишують:

*Листя – з листочка
З нитки витчеться сорочка
З пагінця чи бруньки – гілка
З гілки – дудочка, сопілка
Хліб – з маленької зернини
Дощ – із чистої краплини
Річечка – ріка починається з струмка
День турботою почнеться*

За допомогою комп'ютерних технологій можна до кожної пари слів подати фотомалюнки із зображенням цих паралелей (краплинка – дощ, брунька – листочок, нитка – сорочка тощо).

Концепція Нової української школи орієнтує вчителя на організацію ігрової діяльності учнів в освітньому процесі та на акцентацію уваги на проведенні інтегрованих уроків. Саме такий підхід до навчання сприятиме формуванню в молодших школярів цілісного уявлення про світ, оскільки на одному занятті інтегруються схожі проблеми кількох навчальних дисциплін (Нова українська школа, 2018).

Учням четвертих класів було запропоновано дати відповіді на запитання анкети з метою виявлення об'єктивної картини запровадження інтегрованих уроків у початковій школі. В анкетуванні взяло участь 32 учні, відповіді яких розподілилися так:

1. Які уроки Вам найбільше подобаються: А) української мови – 17,5%; Б) літературного читання – 18,8%; В) математики – 11,2%; Г) іноземної мови – 9,3%; Д) природознавства – 15,1%; Ж) фізичного виховання – 11,4%; З) образотворчого мистецтва – 7,3%; І) трудового навчання – 9,4%.

2. Чи практикує ваш учитель на одному занятті поєднання елементів різних предметів: А) так – 18,8%; Б) ні – 81,2%

3. Якщо такі заняття (інтегровані) проводяться, то найчастіше були поєднання: А) української мови, літературного читання, математики – 0; Б) літературного читання, образотворчого мистецтва, фізичного виховання – 16,7%; В) літературного читання, природознавства, трудового навчання – 50%; Г) літературного читання, рідної мови, фізичного виховання – 0; Д) літературного читання, української й іноземної мови – 33,3%.

4. Чи використовував учитель на таких уроках персональні комп'ютери та інші засоби навчання: А) комп'ютери – 33,3%; Б) планшети – 16,7%; В) інтерактивну дошку – 0; Г) інші технічні засоби – 50%.

Як видно з аналізу, уроки літературного читання є серед улюблених шкільних предметів молодших школярів (18,8%). Однак відповіді учнів свідчать і про те, що в шкільній практиці поки що вчителі

рідко вдаються до проведення інтегрованих уроків на основі поєднання компонентів уроків з інших предметів, що вивчаються за програмою. Помітним залишається і той факт, що вчителі не використовують інформаційні технології на уроках.

Причину такого стану вчителі вбачають у тому, що класні кімнати не обладнані комп'ютерною технікою, відсутні інтерактивні дошки, навіть немає їх у кабінетах і класних кімнатах для старшокласників.

У ході опитування учителів початкової школи було виявлено, що на уроках літературного читання їм вдається частіше використовувати інформацію із залученням Інтернету. Зокрема це відбувається на уроках ознайомлення учнів з біографічними даними письменників, творчість яких вивчається за програмою, шляхом виразного читання учнів прозових текстів, поезій, байок. Фрагменти з біографій авторів можна доповнити й фотографіями з сімейних архівів, що подає Інтернет, адже підручники такий ілюстративний матеріал у повному обсязі представити не можуть.

Крім цього, як зазначили вчителі, через Інтернет їм вдається використовувати фрагменти фільмів, побудованих на основі українських телеканалів «Глюк + плус», «Піксель» тощо.

У процесі бесіди з учнями двох черкаських шкіл, які навчаються в четвертому класі, ми переконалися в тому, що учням легше читати текст за підручником, якщо вони чують зразок виразного літературного читання з правильним наголошенням слів, розстановкою пауз у виконанні майстрів слова. Тому молодшим школярам подобається, коли вчитель на уроці пропонує аудіозапис текстів.

Уроки літературного читання уможливають поєднання навчального матеріалу з літератури, рідної мови, природознавства, образотворчого мистецтва, «Я у світі». Особливо це стосується тем про природу, пір року, зв'язних висловлювань за типом мовлення (розповідь, опис, роздум). Проведення подібного інтегрованого уроку буде ефективнішим, якщо вчитель буде вдаватися до використання комп'ютерних програм.

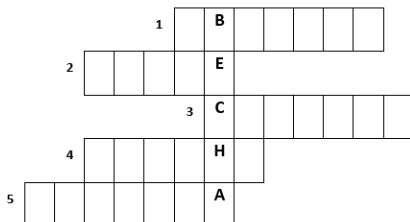
Інтегровані уроки ґрунтуються на реалізації принципу міжпредметних зв'язків, що виникають у процесі навчання в початковій школі. Компоненти уроку з літературного читання вдало поєднуються також з фрагментами уроків образотворчого мистецтва, трудового навчання. Крім підручників, робочих зошитів та інших засобів варто використовувати інтерактивну дошку, монітори індивідуальних комп'ютерів, оскільки підготовлені комп'ютерні програми дають можливість інтегрувати в собі різноманітну друковану інформацію з ілюстративним матеріалом. Подамо фрагмент інтегрованого уроку з літературного читання для учнів 3 класу після опрацювання розділу «Приходь, весно, з радістю!»

1. З'єднай лініями назви весняних місяців і явища природи, які зазвичай з ними пов'язані.

Березень	◆	◆	Зазвичай пвігуть дерева, куші, трав'янисті рослини
Квітень	◆	◆	Зазвичай розпускаються бруньки на деревах і кущах
Травень	◆	◆	Зазвичай розпочинається сокорух у дерев і кущів

Позначте значком «+» зміни, що відбуваються в неживій природі на провесні.

- Небо чисте, безхмарне.
 - Морози змінюються на відлигу.
 - Яскраво світить, але не гріє сонце, сильні морози.
 - Повіває теплий вітерець.
 - Підвищується температура повітря.
 - Йдуть грозові дощі.
 - Небо вкрите низькими сірими хмарами.
 - Падає мокрий сніг, який переходить у дощ.
 - Річки виходять зі своїх берегів.
 - Тане сніг, і скресає крига на водоймах.
2. Розгадай кросворд «Весна»
 1. Назва другого місяця весни.
 2. Воно приносить на весні тепло.
 3. Невеликий потік весни, який утворюється під час танення снігу.
 4. Розлиття річки під час весняного танення снігу та льоду.
 5. Явище природи, яке трапляється навесні після дощу.



3. Поясніть написання слів

Пролісок, підсніжник, первоцвіт, ряст, сон-трава, мати-й-мачуха, кульбаба, фіалка, дзвоники, конвалія, тюльпан, нарцис, бузок, черемха; журавель, лелека, соловейко, жайворонок, зозуля, ластівка, чапля, шпак. (На моніторі комп'ютера з'являються ілюстрації з зображенням квітів та птахів. Учні мають пояснити різницю між проліском і підсніжником, дзвоником і конвалією; жайворонком і соловейком, журавлем і лелекою).

4. Відгадайте загадки

З небокраю, з-за діброви
Вийшли воли чорноброві.
Принесли водиці жбан,
Полили зелений лан. (Хмари)

У садочку понад тином
Я зробив йому хатину,
Він навколо обдивився,
Засміявся й оселився. (Шпак)

Сонечко в траві зійшло,
Усміхнулось, розцвіло.
Згодом стало біле-біле
І за вітром полетіло. (Кульбаба)

Вона цвіте в травневі дні
Між великим листом.
Виснуть квіточки дрібні
З запашним намистом. (Конвалія)

5. З монітора комп'ютера прочитайте тексти і вкажіть, про які місяці в них ідеться.

Застигли в небі холоднії зорі,
Ніяк не прокинеться поле від сну.
Та вітер, що в білих гуляє просторах,
Віщує для мене блакитну весну. (Л. Поліщук)
Ще сніг лежить в яругах і лісах
І терпнуть в лузі котики вербові,
Та вже в бруньках, як в персах, воскреса
Медовий жар живущої любові (Д. Луценко)

Снить весняним суцвіттям земля, і рілля, і поля.
П'ють блакить із ковша піднебесся...
І ти чуєш: душа твоя скресла Від п'яного розвою землі,
Над якою сурмлять журавлі. (Г. Коваль)
Каштани білими свічками Цвітуть,
І день, і ніч горять. Немов для зустрічі із нами
Весна їх світить всі підряд. (М. Комісарова)

6. Випишіть з тексту прикметники і побудуйте з них словосполучення, додавши іменники.

ВЕСНА

Прийшла радісна, гомінка й пахуча весна. Все прокинулось від зимового сну. Дзвінко заспівали працюючі пташки, задзюркотів політ деревами веселий струмочок. День став теплим, привітним, ліс одягнувся в зелене вбрання. Зацвіла на узліссі духмяна черемха, защебетали на деревах дзвінкоголосі пташки. Паростками молоді трав, голубими пролісками й білими підсніжниками вкрилися лісові галявини.

7. Поширте речення так, щоб вийшов текст. Доведіть, що він належить до опису.

Прийшла весна. (До нас прийшла довгождана весна). Повернулись пташки. (З далеких країв повернулись дзвінкоголосі пташки). Ліс ожив. (Весняний ліс ожив, прокинувся від зимового сну). Зацвіли квіти. (На галявинах зацвіли перші квіти: проліски, ряст, сон-трава). Вилетіли бджоли. (З вуликів вилетіли за нектаром працюючі бджоли). Працювати в полі. (У поле вийшли працювати хлібороби).

8. Складіть письмовий опис «Прийшла весна».

ОРІЄНТОВНИЙ ПЛАН (подано на моніторі комп'ютера)

1. Перші ознаки весни. 2. Зміни в природі навесні. 3. Весняні турботи на полі.

На уроці бажано використати уривки з музичних творів: Г. Свиридова «Весна і осінь», П. Чайковського «Підсніжник», «Квітень» з циклу «Пори року», Й. Штрауса «Весняні голоси».

Висновок. Отже, проведене наукове дослідження підтвердило актуальність запровадження в освітній процес сучасної школи інтегрованих уроків з широким залученням різноманітних інформаційних технологій, які сприяють формуванню гармонійної всебічно розвиненої особистості молодшого школяра, урізноманітнюють методику проведення уроків літературного читання у початковій школі з метою формування в учнів цілісної картини світу.

Подальшого дослідження потребує такий аспект, як поєднання на уроках літературного читання різноманітних джерел інформації з аудіо- і відеоматеріалами, що пропонує сучасний Інтернет.

Література

1. Співаковський О. В. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: Предметно-орієнтований підхід / О. В. Співаковський, М. С. Львов // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 2. – с. 17 – 21

2. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів / О. О. Хващевська // Молодий вчений. – 2017 – № 9. – с. 20 – 23

3. Українська мова: підр. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. В. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2017. – 192 с.

4. Українська мова: підр. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. В. Вашуленко, С. Г. Дубовик, Н. А. Васильківська / за ред. М. С. Вашуленка. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2018. – 192 с.

5. Нова українська школа – Міністерство освіти і науки України.
<https://mon.gov.ua/.../nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

References

1. Spivakovsky O.V. (2002) Pedagogichni tehnologii ta pedagogichno-orientivani programni systemy: Predmetno-orientivanyi pidhid [Pedagogical Technologies and Pedagogic-Oriented Program Systems: Object-Oriented Approach], *Kompiuter u shkoli ta simii – Computer at school and in family*, 2, 17-11 [in Ukrainian].
2. Khvashchevska O.O. Suchasni pedagogichni tehnologii v navchanni molodshykh shkolariv [Modern Pedagogical Technologies in the Education of Primary School Students], *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 9, 20-23 [in Ukrainian].
3. *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 3 klasu zagalnoosvitniogo navchalnogo zakladu* [Ukrainian Language: Textbook for the 3d Grade of Secondary School], M.V. Vashulenko, O.I. Melnychaiko, N.A. Vasylyvska. – K.: Vydavnychy dim "Osvita", 2017, 192 [in Ukrainian].
4. *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 4 klasu zagalnoosvitniogo navchalnogo zakladu* [Ukrainian Language: Textbook for the 4th Grade of Secondary School], M.V. Vashulenko, S.H. Dubovyk, N.A. Vasylyvska. – K.: Vydavnychy dim "Osvita", 2017, 192 [in Ukrainian].
5. *Nova Ukrainska Shkola – Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [New Ukrainian School – Ministry of Education and Science of Ukraine, <https://mon.gov.ua/.../nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>] [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено з'ясуванню проблеми методики проведення інтегрованих уроків з літературного читання з широким залученням інформаційних технологій у початковій школі. У публікації подано аналіз проведеного серед учнів четвертих класів анкетування, бесід з учителями з метою виявлення стану розв'язання цієї методичної проблеми в сучасній практиці. Результати дослідження засвідчили, що вчителі початкової школи рідко вдаються до запровадження інтегрованих уроків, посилаючись на недостатнє методичне розроблення цієї проблеми в методиці початкового навчання, а також на відсутність методичних посібників, де були б представлені зразки інтегрованих уроків для учнів 3-4 класів з використанням елементів літературного читання й природознавства, усної народної творчості, образотворчого мистецтва, трудового виховання, математики тощо. Оскільки існують лише матеріали до інтегрованих уроків для учнів 1-2 класів, це і спонукало автора до вивчення цієї проблеми і розробки практичних рекомендацій щодо організації й методики проведення інтегрованих уроків у 3-4 класах. Представлено фрагменти уроків, де можна використати інформаційні комп'ютерні технології, а також методичну розробку інтегрованого уроку для учнів третього класу з елементами використання міжпредметних зв'язків літературного читання, рідної мови, природознавства тощо. У рамках запропонованого уроку акцентується увага на інтеграції елементів уроків насамперед з літературного читання і мови, зокрема розвитку зв'язного мовлення, оскільки процес побудови усних і письмових висловлювань учнів природньо взаємопов'язані і сприяють розвитку в учнів логічного мислення, культури мовлення, творчого використання мовних виражальних засобів, точності думки. Крім цього, пропонується використання навчального матеріалу з літературного читання і природознавства про прихід весни, появі перших її ознак, пов'язаних зі спостереженням дітей за природними явищами та знаннями, одержаними на уроках природознавства.

Ключові слова: інтегрований урок, інформаційні технології, концепція «Нова українська школа», учні початкової школи, ігрова діяльність.

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК. 37.032

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-132-138

**EXTRACURRICULAR READING LESSON ON O. HENRY'S NOVEL
"THE GIFT OF THE MAGI"**

**УРОК З ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА НОВЕЛОЮ О.ГЕНРІ
«ДАРИ ВОЛХВІВ»**

MARYNA BOHDANOVA,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

mishukmarina36@gmail.com

Марина БОГДАНОВА,

кандидат філологічних наук,
доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

MARYYA BOHDANOVA,

Zaporizhzhya National University

✉ st. Zhukovsky, 66, Zaporizhzhya,
Zaporizhzhia region, 69600

Марія Богданова,

студентка

*Запорізький національний
університет*

✉ вул. Жуковського, 66,
м. Запоріжжя, Запорізька область,
69600

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article presents the lesson plan in extracurricular reading based on the novella by O. Henry «Gifts of the Magi». Students are offered to listen a summary of the author's biography. O. Henry's abilities in drawing and creating helped him later in writing short stories. His characters are ordinary people: clerks, salesmen, homeless people, and unknown artists. The experience their lives' is described with great admiration and love. In novellas the author often corrects mistakes in heroes' fate, comforts them and helps.

During the lesson, students will learn the specifics features of the novella as a genre of literature. They will study the author's biography while listening the teacher's introduction, the phonogram, and watching the presentation. They are offered to take part in the performance and watch it. During which Jim and Della have a conversation about the value of Christmas gifts. This will help students to realize the great value of love and self-sacrifice. After the performance, the teacher is offered to make a discussion on the content of the novella and to consider the author's opinion and ideas. Students should answer the problematic questions raised at the beginning of the lesson.

In conclusion, the lesson plan for extracurricular reading will allow students to extend their knowledge about the novella as a genre, to consider O. Henry's life and works, to show the value of human feelings.

Key words: *novella, genre, value, magi, Christmas*

**«Любов виникає з любові: коли хоч,
щоб мене любили, я сам перший люблю»**

Григорій Сковорода

Програмою із зарубіжної літератури 5–9 класів для закладів загальної середньої освіти (2012 рік зі змінами 2015 – 2017) передбачено вивчення світових новели в 7 класі. Авторами запропоновано твори О.Генрі «Дари волхвів», «Останній листок», Герберта Джорджа Уеллса «Чарівна крамниця», Рюноске Акутагави «Павутинка». Запропоновано вивчення 2-3 новел за вибором вчителя, учні мають висловлювати судження щодо моральної відповідальності за вчинки, розуміти цінність людських стосунків, чужого і власного життя. Ми пропонуємо розробку уроку позакласного читання для 7 класу за твором О. Генрі «Дари волхвів».

Мета статті – розглянути життєвий і творчий шлях О.Генрі (Вільяма Сідні Портера), теоретичні відомості про творчість письменника сприятимуть поглибленню знань учнів; виховуванню в них справжніх людських цінностей: любові до ближнього, віри в добро, справедливість; готовності до самопожертви заради щастя коханої людини.

Обладнання: виставка книг О.Генрі, малюнків до творів, комп'ютерна презентація «Життєвий і творчий шлях О.Генрі», презентація з репродукціями художників А. Дюрера, С. Боттичелли, П.-П. Рубенса, П. Веронезе, Я. Госсарта, А. Корреджо, Г. Мемлінга, П. Брейгеля І. Босха, Л. да Вінчі на тему «Поклоніння волхвів», фонограми різдвяних пісень.

Хід уроку

1. Підготовка до сприйняття навчальної теми

Вступне слово вчителя: О.Генрі – американський письменник, відомий у всесвітній літературі як майстер короткого оповідання. Справжнє ім'я – Вільям Сідней Портер. О.Генрі брав на себе місію «великого розрадника», який намагався виправляти помилки долі, втішати, коригувати численні сценарії людського життя. Він зміг внести казку у звичайні, буденні ситуації. Герої його оповідань клерки, продавчині, невідомі художники й піаністи, поети, актори, авантюристи, безпритульні. Їх перипетії описані з великою мірою співчуття. Новели письменника позначені захопливою фабулою, стислістю, гумором. Автор удосконалив жанр новели, у творах використав принцип «подвійної сюжетної пружини», що спрацьовує у фіналі [2, с. 281].

Презентація з голосовим записом та цитатою на екрані. «Цей чоловік завжди був самотній – і у натовпі, і на одинці з собою... Я знаю, що О.Генрі часто намагався, намагався з усіх сил, вийти зі своєї шкарлупи, але ніколи йому не вдалося відійти від неї далеко. Ніколи він не був тим, про кого кажуть – душа компанії, але кожен, хто коли-небудь зустрічався з ним, міг поручитися, що це хороша людина. Він мав рідкісний дар уважної доброти великодушності й співчуття, і це приваблювало людей до нього, попри всю відчуженість, замкнутість і повну достойнства стриманість» (В.Вільямс).

2. Оголошення теми, епіграфа уроку

Заздалегідь підготовленою інформацією учні розповідають про життєвий і творчий шлях письменника.

Учень 1. Народився О. Генрі 11 вересня 1862 року в маленькому квакерському селищі Сент-Коммоніті неподалік від південного містечка

Грінсборо, що в штаті Північна Кароліна. Мати письменника – Мері Джейн закінчила жіночий коледж, здобула на той час добру освіту. Мала блискуче почуття гумору та мистецький талант: писала вірші, малювала.

Учень 2. Батько – Олджерон Сідні Портер мав медичну освіту, користувався повагою серед мешканців Грінсборо за добру вдачу, оскільки дуже часто надавав медичну допомогу безкоштовно. Наприкінці життя Олджерон захопився винаходами. У нього було близько сорока правильно оформлених заявок на патенти, що так і не принесли йому слави. Успадкувавши від батьків життєлюбність та деякою мірою авантюризм, Вільям у дванадцятирічному віці втік із дому та разом з приятелями відправився в мандрівку до океану. Він мав хист до малювання, майстерно вхоплював найхарактерніші риси зовнішності людини і відтворював їх у шаржах та карикатурах. Після закінчення школи О. Генрі працював в аптеці й навіть отримав диплом фармацевта.

Учень 3. З березня 1882 року в житті Вільяма Сідні Портера почався новий етап – техаський період. Майже два роки Вільям провів на техаських ранчо, які належали синам Джеймса Голла. Спілкування із сильними й сміливими людьми, спартанські умови побуту, можливість вивчення іспанської, німецької, французької мов, ознайомлення з творами Смоллета, Теннісона, Гізо, Юма дали поштовх до написання перших творів, які сподобалися друзям і знайомим.

Учень 4. З весни 1884 року Сідні Портер переїздить до столиці Техасу Остін, одружується з Етол Естен Роуч. 30 вересня 1889 року в них народилася донька – Маргарет. Сідні Портер завжди дуже серйозно ставився до родини. Рано втративши дружину, подальше життя присвятив донці, яка стала основним стимулом його творчості та одним із головних джерел особистого щастя. У 1891 році Вільям отримав престижне місце касира-бухгалтера Остінського національного банку. Але під час перевірки банку було викрито недостачу декілька тисяч доларів, у якій згодом звинуватили Портера.

Учень 5. Сюжет про банківську ревізію письменник неодноразово використовує у своїх оповіданнях, зокрема в новелі «Друзі з Сан-Розаріо». Саме тому Е. Синклер зазначив: «Історія життя цієї людини сповнена таких трагічних моментів, яких не зустрінеш у жодному з його оповідань» [3].

Судові процеси, трирічне засудження в Колумбусі Портер усіляко намагався приховати від доньки. У середині 50-х рр. ХХ ст. у США було здійснено спеціальну перевірку фінансової документації Остінського Національного банку за 1891–1894 рр. з метою з'ясування причетності Вільяма Сідні Портера до виявленої ревізією в 1896 році нестачі. Висновок цієї перевірки виявився однозначним: касир-бухгалтер Портер до фінансових махінацій причетним не був. Так письменника було офіційно реабілітовано, але, на жаль, помертвно.

Учень 6. З квітня 1902 року починається нью-йоркський період життя Вільяма Сідні Портера, який є найпродуктивнішим у творчій біографії письменника. Вперше смак справжнього успіху він відчув наприкінці 1903 року, коли головний редактор «Санді Ворлд» запропонував йому річний

контракт на 52 оповідання з оплатою по сто доларів за кожне. Тож наступний 1904 рік став одним із найпродуктивніших у творчій біографії письменника: цього року він написав 66 оповідань, став респектабельним джентльменом. У 1904 році з'явився перший і єдиний його роман «Королі і капуста»; у наступному році в найпрестижніших американських журналах і газетах було надруковано ще 54 оповідання. Усього письменник встиг підготувати й видати сім збірників: «Чотири мільйони», «Запалений світильник», «Серце заходу», «Голос міста», «Благородний шахрай», «Дороги долі», «Вибране».

Учень 7. Навіть у кращі часи літературної праці, коли письменниця діяльність почала приносити не тільки славу, а й непоганий заробіток, О.Генрі хронічно не вистачало грошей. Він завжди був дуже чутливим до чужого болю, і як тільки в його кишенях з'являлися гроші, він обов'язково знаходив біля себе – у натовпі, за стійкою бару чи за столиком у кав'ярні – того, хто, на його думку, потребував цих грошей набагато більше за нього самого. У своїх творах, як і в повсякденному житті, йому подобалося дарувати людям радість, тож він ніколи не відмовляв собі в такому задоволенні – стати для когось тим самим щасливим випадком, тією довгоочікуваною посмішкою фортуни, які так часто зустрічалися у фіналах його новел [3].

Проблемні запитання:

1. Як ви розумієте епіграф до уроку? Чи згодні ви із таким твердженням?

2. Висловіть свою думку щодо вчинків героїв новели «Дари волхвів». Які якості вони проявили один до одного? Чи щасливі вони?

3. Формування нових знань, умінь і навичок.

Інсценування уривка із новели «Дари волхвів».

(На сцену виходить учень у ролі автора).

Автор: – Абсурдність життя в умовах капіталістичного міста, особливо Нью-Йорка, знецінення людських цінностей завжди турбували мене. Саме тому в новелі «Дари волхвів» я звеличую велику силу любові на прикладі випадку з життя однієї молодої пари – Делли і Джима.

(Звучить різдвяна пісня. На сцені дівчина, що спочатку рахує гроші, а потім сідає на стілець і намагається перед дзеркалом закрутити волосся).

Делла: – Якщо Джим не вб'є мене з першого погляду, то, глянувши вдруге, скаже, що я схожа на хористку з Коні-Айленда. Але що, що могла б я зробити з одним доларом і вісімдесятьма сімома центами?!».

(Дивиться на годинник).

Делла: – Нарешті, о сьомій годині вечора має повернутися Джим. Господи, зроби, будь ласка, так, щоб я все ще сподобалася йому!

(Двері відчиняються, входить Джим. Його очі спиняються на Деллі. Він пильно дивиться на неї, на обличчі в нього здивування).

(Делла зіскочила зі стільця й кидається до нього).

Делла: – Джим, милий, не дивись так на мене! Я відрізала й продала волосся, бо я б не пережила, якби нічого не змогла подарувати тобі на Різдво. Воно знову виростає! Ти ж не гніваєшся, ні? Я повинна була це зробити. Волосся в мене росте дуже швидко. Поздоров мене з

Різдвом, Джиме, і будьмо щасливі. Ти ж навіть не знаєш, який гарний, чудовий подарунок я приготувала для тебе!

Джим: – Ти постригла волосся?

Деллі: – Постригла й продала його, але ж я тобі все одно подобаюся? Я ж така сама, тільки з коротким волоссям!

Джим: – То, виходить, твого волосся вже нема? (Дивиться навколо).

Делла: – І не шукай його, не знайдеш. Кажу ж тобі: я його продала – постригла й продала. Сьогодні Святвечір, Джиме. Будь зі мною ласкавий, це ж я зробила для тебе. Можливо, волосся на мій голові й можна було б перелічити, але ніхто й ніколи не зможе виміряти мою любов до тебе!

(Бере сковорідку).

Делла: – Смажити котлети, Джиме?

(Джим обнімає свою Деллу, а потім витягає з кишені свого пальта пакуночок і кидає його на стіл).

Джим: – Зрозумій мене правильно, ніяка стрижка, ніякі нові зачіски не примусять розлюбити тебе, дівчинко. Але розгорни цей пакунок і ти зрозумієш, чому я спершу трохи розгубився.

(Делла спритно рве мотузку й папір).

Делла: – Ой! Гребінці! Довгоочікувані черепахові гребінці! (Бере себе за лице й плаче).

(Піднімає очі на Джима).

Делла: – У мене дуже швидко росте волосся, Джиме!

(Делла підстрибує, як ошпарена).

Делла: – О господи! Ти ще не бачив свого чудового подарунка.

(Вона хутенько подає йому на долоні ланцюжок).

Делла: – Дивись, платиновий, аж сяє! Ну, правда ж гарний, Джиме? Я обнишпорила все місто, поки знайшла його. Тепер ти можеш дивитися, котра година, хоч сто разів на день. Дай-но мені свій годинник. Я хочу побачити, який вигляд він матиме з ланцюжком.

(Джим не слухається, лягає на кушетку, кладе руки під голову й усміхається).

Джим: – Делло, сховаймо свої подарунки до іншого часу. Вони занадто гарні, щоб так зразу ними користуватися. Я продав годинник, щоб купити тобі гребінці. А тепер, гадаю, пора смажити котлети.

Звучить музика.

4. Застосування нових знань умінь і навичок.

4.1. Бесіда за змістом твору. Відповідь на проблемні запитання.

4.2. Узагальнення вчителя.

Волхви, ті, що принесли дари немовляті в яслах, були, як ви знаєте, надзвичайно мудрі. Вони започаткували звичай робити різдвяні подарунки. Ця історія про двох закоханих до безтями, які жили у восьмидоларовій квартирі й зовсім немудро пожертвували одне для одного найдорожчими скарбами. Але до відома мудреців наших днів слід сказати, що з усіх, хто

робив подарунки, ці двоє були наймудріші. З усіх, хто приносить і приймає дари, наймудріші тільки такі, як вони. Це всюди так. Вони і є волхви.

5. Домашнє завдання

Написати есе на тему «Чи обов'язково мати гроші, щоб зробити подарунки?».

Отже, згідно з програмою із зарубіжної літератури 5–9 класів (2012 рік зі змінами 2015 – 2017) для закладів загальної середньої освіти нами подано розробку уроку з позакласного читання для 7 класу за твором О.Генрі «Дари волхвів». Поданий матеріал дасть змогу поглибити знання учнів про творчість письменника, донести справжні людські цінності: любов до ближнього, віру в добро, справедливість; готовність до самопожертви заради щастя коханої людини.

Література

1. Богданова М. «Справа не в шляху, що ми обираємо; те, що усередині нас, примушує обирати шлях». Літературно-музична композиція за творами О. Генрі / Марина Богданова // Зарубіжна література. 2012. № 11 (747). С. 46–49.
2. Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник. У 2 т. Т. 2: Л – Я / За ред. Н. Михальської та Б. Щавурського. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. 864 с.
3. О.Генрі. Вибране: Король і капуста. Оповідання та новели / Упорядник Н.М. Торкут. К. : А.С.К., 2006. 704 с. (Серія «Бібліотека зарубіжної літератури»).
4. Петр Вайль. Из жизни горожан. Нью-Орлеан – Теннесси Уильямс, Нью-Йорк – О.Генри / Петр Вайль // Иностранная литература. 1998. № 6. С.228–240.
5. Сипко Л. Робота над художньою розповіддю за новелою О.Генрі «Дари волхвів / Людмила Сипко // Всесвітня література. 2012. № 1. С. 49–50.
6. Харитонова О. Мудрейший из дарителей «Дары волхвов» и другие новеллы О.Генри / Ольга Харитонова // Литература в школе. 2004. № 3. 2004. С. 37–41.
7. Шелестова О. Певец «Города мишурного блеска». Урок внеклассного чтения по новеллам О.Генри. VII класс / Ольга Шелестова // Литература в школе. 2012. № 3. С. 46–48.

References

1. Bohdanova M. «Sprava ne v shliakhu, shcho my obyraiemo; te, shcho useredyni nas, prymushuie obyraty shliakh». Literaturno-muzychna kompozyciia za tvoramy O. Henri / Maryna Bohdanova // Zarubizhna literatura. 2012. № 11 (747). S. 46–49.
2. Zarubizhni pysmennyky. Entsyplopedychnyi dovidnyk. U 2 t. T. 2: L – Ya / Za red. N. Mykhalskoi ta B. Shchavurskoho. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2006. 864 s.
3. O.Henri. Vybrane: Korol i kapusta. Opovidannia ta novely / Uporiadnyk N.M. Torkut. K. : A.S.K., 2006. 704 s. (Serii «Biblioteka zarubizhnoi literatury»).
4. Petr Vail. Yz zhyzny horozhan. Niu-Orlean – Tennesy Uyliams, Niu-York – O.Henry / Petr Vail // Ynostrannaia lyteratura. 1998. № 6. S.228–240.
5. Sytko L. Robota nad khudozhnoiu rozpoviddiu za noveloiu O.Henry «Dary volkhviv / Liudmyla Sytko // Vsesvitnia literatura. 2012. № 1. S. 49–50.
6. Kharytonova O. Mudreishyi yz darytelei «Dary volkhvov» y druhye novelly O.Henry / Olha Kharytonova // Lyteratura v shkole. 2004. № 3. 2004. S. 37–41.
7. Shelestova O. Pevets «Horoda myshurnoho bleska». Urok vneklassnoho chteniya po novellam O.Henry. VII klass / Olha Shelestova // Literatura v shkole. 2012. № 3. S. 46–48.

АНОТАЦІЯ

У статті подано розробку уроку з позакласного читання за новелою О.Генрі «Дари волхвів». Учням запропоновано розгляд біографії автора. Здібності О.Генрі до малювання та винаходів допомогли йому згодом у написанні новел. Його герої – прості люди: клерки, продавчині, безхатченки, невідомі художники. Перипетії їхнього життя описані з великим захопленням та любов'ю. У новелах автор часто виправляє помилки долі героїв, втішає та допомагає їм.

На уроці учні з'ясують специфіку новели як жанру, її основні риси. У вступному слові та фонограмі, презентуючи на слайдах, вчитель знайомить з біографією автора. Учні мають змогу взяти участь в інсценізації діалогу Джима та Делли про цінність різдвяних подарунків. Уривок допоможе учням усвідомити велику цінність любові та самопожертви. Після інсценізації учитель проводить бесіду за змістом твору, учні мають можливість поміркувати над передачею думок автором твору, його ідеї. Учні мають дати відповідь на проблемні питання, які винесені на початку уроку.

Розробка уроку для позакласного читання дасть змогу поглибити знання учнів про жанр новели, розглянути життєвий та творчий шлях О.Генрі, показати цінність людських почуттів.

Ключові слова: новела, жанр, цінність, волхви, Різдво

УДК. 37.032:37.015.3

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-139-145

EDUCATIONAL DIALOGUE AS A MEANS OF FORMING THE PROFILE SCHOOL PUPILS' VALUES

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Iryna GLAZKOVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

<https://orcid.org/0000-0002-1469-8468>

iy_glazkova@ukr.net

Berdiansk State Pedagogical
University

✉ 4 Schmidta Str., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

Ірина ГЛАЗКОВА,

доктор педагогічних наук,
професор

Бердянський державний
педагогічний університет

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 21, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of forming of students' values at profession-oriented school during English lessons. The author lights up the historical, philosophical, psychological and pedagogical aspects of this problem. It is emphasised that the problem of forming of the system of values is one of most actual in a pedagogical theory and practice and caused by instability of the modern world, extraordinarily wide influence of mass medias, incommunication of generations and disbalance of the system of values.

The aim of the valued studies is transformation of the valued orientations of both public and professional ones on personal. The idea of the author is that foreign language as general discipline has large potential for forming of students' values because if a person wants to master a foreign language he has to be an active participant of communicative process, thus, successfully chosen topics for communication and competent methodology of organization of educational process will provide, from one side, development of communicative abilities of students, from the other, – forming of the system of values. In the article it is reasonably proved, that organization of educational dialogue at the lessons of English is an effective means of forming of students' values.

Organization of dialogue at the lessons needs stage-by-stage work and envisages 4 stages: designing (begins long before embodiment of the real dialogue and consists in its "scrolling" in the head of student-organizer or teacher), procedural (direct organization of dialogue), management (aspiration of dialogue in a necessary way by asking questions, remarks) and correction-evaluation stage (an analysis of results, design of future lessons with certain adjustments).

It is necessary to engage students into active discussion of problems, to mark the value of every idea, to pay attention that judgements are always subjective, and that is why it is necessary to respect opinion of other man, be tactful. The teacher can also use the method of debates as educational technology in basis of which there is a dialogue. This type of work can be used at the lessons, after mastering of certain topic, as part of final lesson and as an optional lesson, or at the meetings of club of

connoisseurs of foreign language.

Key words: *value, educational dialogue, means of formation, profession-oriented school.*

Постановка проблеми. У сучасних документах розвитку освіти наголошується, що вона має не тільки забезпечити майбутніх фахівців глибокими знаннями, але й сприяти розвитку особистісної позиції учнів, формувати чіткі орієнтири життєдіяльності, вміння виокремлювати істинні цінності. Таким чином, проблема формування системи цінностей є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці, що викликана нестабільністю сучасного світу, надзвичайно широким впливом засобів масової інформації, відсутністю зв'язку поколінь, розбалансованістю системи цінностей, розмитістю, невизначеністю духовних орієнтирів та власне і самого ідеалу людини.

Слід зазначити, що пошук нашою країною власних ціннісних основ – це пошук такої системи цінностей, що характеризує її генетично, зберігає класичні й утворює нові ціннісні теорії, цінності й ціннісні орієнтації, є відкритою для позитивних запозичень, взаємодії з позитивними системами цінностей інших спільнот і здатна забезпечити гармонійний розвиток людини, суспільства, цивілізації, природи, культури [5, с.3]. Таким чином, актуалізується проблема пошуку засобів формування цінностей.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання навчального діалогу на заняттях з іноземної мови як засобу формування цінностей учнів профільної школи.

Аналіз наукових праць. Проблема цінностей достатньо повно представлена в сучасній вітчизняній і закордонній науці. З філософської точки зору цінності розкривають С. Анісімов, В. Василенко, Ф. Гогоберідзе, В. Здравомислов, О. Золотухіна-Аболіна, Я. Розін, й ін.; вчені-соціологи В. Бакіров, А. Кавалеров, Н. Паніна, В. Ядов розглядають цінності суспільного життя й значення ціннісної свідомості; з психологічної точки зору цією проблемою займаються О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, В. М'ясищев, Л. Божович та ін.; вчені-педагоги О. Бондаревська, С. Вершловський, В. Гриньова, І. Ісаєв, Б. Ліхачов присвятили свої дослідження виявленню значення цінностей в освітньому процесі. Слід зазначити, що педагогічні дослідження проблеми цінностей здійснюються в єдності з іншими важливими напрямками виховання, а саме: цінності в системі громадського, морального, естетичного, трудового виховання (І. Бондаренко, П. Давидов, Л. Крицько, В. Сагайда); цінності родинного виховання (А. Докукіна, В. Постовий, М. Стельмахович); особливості формування цінностей у різні вікові періоди життя людини, зокрема підлітків і старшокласників (Л. Ковальчук, Б. Ковбас, А. Малихін), учнів (Г. Гаєвська, Н. Фролова).

Проблема цінностей має глибоку історико-філософську традицію, яку започатковано ще Аристотелем, а термін “аксіологія” (вчення про цінності) запропонував французький філософ П. Лані на початку ХХ ст.

Існує безліч класифікацій цінностей, хотілося б звернути увагу на класифікацію С. Анісімова, в основі якої лежить принцип задоволення потреб. Учений виділяє такі групи цінностей: людина і людство як найвища

цінність; цінності матеріального життя, включаючи природні ресурси, знаряддя і продукти праці, необхідні для життя людей; цінності соціального життя: різні суспільні утворення, інститути й організації (родина, нації, класи, держава); цінності духовного життя і культури, у тому числі наукові знання, моральні, естетичні й інші цілі, уявлення й погляди [1, с. 23].

Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що цінність є значущістю, яка відіграє орієнтаційну роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації. Система цінностей є основою культури особистості, котра зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси. Цінності є невіддільною частиною відносин людини зі світом, у якому протікає її життєдіяльність і пізнання. Науковцями обґрунтовано доцільність та необхідність ціннісного навчання.

Так, В. Гриньова у своєму дослідженні “Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)”, погоджується з Д. Біном і Р. Ліпкою, що існує п'ять різних шляхів у навчанні цінностям, а саме: навювання (повчання), під час якого посиляються на суспільний закон; моральний розвиток на основі висвітлення етичних принципів та їх застосувань; аналіз ситуації та суперечних питань, в основі якого – вирішення ціннісних ситуацій; метод прояснення цінностей Ратса; “навчання в дії”, через яке цінності перевіряють у ситуаціях реального життя [3, с.193].

Таким чином, посиляючись на значний творчий доробок з проблеми цінностей, можна стверджувати, що мета ціннісного навчання – це перетворення ціннісних орієнтацій як суспільних, так і професійних на особистісні, тобто усвідомлені, такі, що пройшли процес інтеріоризації. Ми вважаємо, що іноземна мова як загальноосвітня дисципліна має великий потенціал для формування цінностей учнів, оскільки відомо, що оволодіти мовою можна, лише ставши активним учасником комунікативного процесу. Таким чином, вдало підібрана тематика та методично грамотна методика організації освітнього процесу забезпечить, з одного боку, розвиток комунікативних умінь учнів, з іншого, – формування системи цінностей. Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що навчальний діалог, в основі якого – залучення учнів до пошуку, оцінки, взаємодія різних позицій, точок зору в межах єдиного змістовного поля, вироблення власної позиції з питання, що обговорюється, та її узгодження з іншими, забезпечує формування цінностей (почуття групової солідарності, цінність людського спілкування, істина, добро, краса, справедливість тощо).

Організація діалогу на заняттях – нелегка справа як для вчителя, так і для учнів, тому потребує поетапної роботи. Передусім, учням доцільно подавати інформацію етико-гуманістичного спрямування, яка сприяла б розвитку уявлень про цінності гуманного ставлення до людей, дружбу, товариськість, самоствердження особистості в колективі, красу людських стосунків, доброту, милосердя, чуйність, відкритість тощо. Знайомство з літературою країни, мова якої вивчається, слід проводити з урахуванням аксіологічної спрямованості, що дає можливість пізнавати культурні цінності іншого народу на основі діалогічного порівняння їх з культурними цінностями

свого власного народу. Такий підхід дає змогу побачити та проаналізувати складні взаємозв'язки, впливи різних культур та літератур у єдиному світовому культурному просторі. Художній твір слід розглядати як форму діалогу автора і читача, що веде до самовизначення, пошуку власної системи цінностей, сприяє створенню атмосфери моральних, естетичних, інтелектуальних переживань. Можна погодитися з думкою, що “для виховання благородних почуттів необхідні художні твори, які б пробуджували думки про найвищу цінність світу – людину” [4, с.298]. А тому ми радимо використовувати уривки з творів англійських та американських письменників О. Генрі, Дж. Голсуорсі, Т. Драйзера, М. Твена, О. Уайлда та лінгвокраїнознавчі тексти, що сприяли б вихованню інтересу до країни, мова якої вивчається, поваги до її культурних цінностей.

Вивчаючи іншомовний текст, учні ніби “пропускають” його через себе, свої емоції, оживляючи його образи, тим самим роблячи його зрозумілим. Образи фіксують властивості нових явищ, перетворюючи їх у поняття, які надалі будуть виступати моральним регулятором поведінки: “Образи і поняття суб'єкта про особистість інших людей перетворюються в командну інформацію, що регулює вироблення в нього певних форм поведінки стосовно цих людей” [2, с. 271]. Але лише читання не забезпечить формування системи цінностей як регулятора власної поведінки, необхідно, щоб ці знання мали вияв у дії. Тому доцільним є виконання післятекстових вправ, наприклад: “Доведіть ...” (The word can encourage and kill smb. Every man has to leave a track on the Earth), “Обґрунтуйте...”, “Доповніть...” (The best medicine is ... ; A man is spoken by his actions ...; Hope helps people to live) та ін., побудованих за змістом прочитаного тексту.

На наступному етапі доцільною є організація міні-діалогів:

- діалог-догадка (задається ситуація, за умовою якої один співрозмовник пам'ятає лише якусь частину інформації, а завдання другого – допомогти пригадати, чим завершився епізод, ставлячи запитання);
- діалог-сюрприз (учневі пропонується витягти квиток-запрошення із зазначеним маршрутом подорожі, завдання полягає в тому, щоб запросити будь-кого з присутніх з собою, при цьому показати переваги цієї подорожі);
- діалог-проблема (у пресі опубліковано статтю, що розкриває певні проблеми в стосунках людей, завдання учнів – обговорення її змісту, пошук шляхів виходу з даної ситуації);
- діалог-інцидент (учням необхідно прийняти відповідальне рішення в напружених умовах, зокрема дефіцит інформації, часу);
- діалог-вернісаж (пропонується картина або малюнок, завдання учнів – розкрити внутрішній стан основних персонажів та обґрунтувати власну позицію).

Також учням можна запропонувати організувати в групі міні-діалог на основі прочитаного тексту або за змістом приказки, прислів'я, оскільки саме в них зібрана і закріплена народна мудрість, адресована одночасно всім і кожному. У прислів'ях і приказках знайшли своє втілення поради, попередження, побажання, вимоги, основне завдання яких –

допомогти людині, що опинилася в складній ситуації морального вибору: Live and learn. – Вік живи – вік учися; Actions speak louder than words. – Не за словами судять, а за справами; Handsome is as handsome does. – Не за словами судять, а за справами; Better a glorious death than a shameful life. – Краще славетна смерть, ніж ганебне життя; Every man is the architect of his own fortunes. – Кожна людина – коваль свого щастя.

Учнів слід залучати до активного обговорення проблем, при цьому наголошувати на цінності кожної думки, вислову, міркування, звертаючи увагу на те, що судження завжди суб'єктивні, а тому необхідно поважати думку іншої людини, бути тактовними, стриманими за умови розбіжності думок, навіть якщо вони абсолютно протилежні, паралельно це сприяє засвоєнню учнями загальнолюдських цінностей.

Доцільним є використання дебатів як навчальної технології, в основі якої – діалог. Цей вид роботи може використовуватися як на заняттях, після опрацювання певної теми як частина підсумкового заняття, так і факультативу або на засіданні клубу знавців іноземної мови. Використання матеріалів Інтернет, культурологічних текстів різних стилів, автентичних аудіо та відео матеріалів дають змогу навчитися дискутувати з різними проблем, відстоюючи свою думку з її чіткою аргументацією, аналізувати події життя людей, висловлювати своє ставлення до них, знаходити рішення проблем суспільства, сім'ї, школи, поглибити знання з історії та культурної спадщини життя людей країн, мова яких вивчається. Таким чином, в основі формування лінгвокраїнознавчої компетентності – сучасна тематика, що створює сприятливі умови для знайомства з цінностями життя людей інших країн, їхніх культурних реалій, звичаїв, традицій, що дає змогу виховати активну особистість, підготовлену для участі в діалозі культур. Ці заняття мають виховний вплив, оскільки вчать культурі спілкування, яка прийнята в сучасному цивілізованому світі, емоційно-ціннісному ставленню до світу, що їх оточує; учні замислюються над тим, що ж стає цінністю для суспільства, чому і як цінність стає надбанням спочатку окремої особистості, а потім – обов'язковою для всіх членів суспільства. Позитивним є те, що учні, можуть навести приклади з власного життя, історії розвитку суспільства, при цьому широко використовуючи знання з інших суспільно-гуманітарних дисциплін. Наведемо приклади тем для обговорення:

1. "Home is where our heart is."
2. "Prevention is better than cure."
3. "If you had an opportunity to add additional traits to your character what would you choose? Why? Which of those qualities does your friend have?"
4. "One must be sometimes cruel to be kind."
5. "Pupils should take an active part in the life of the community to become better citizens."
6. "Peace cannot be achieved through violence; it can only be attained through understanding." Albert Einstein.
7. "All you need is ignorance and confidence then success is sure." Mark Twain.
8. "Success makes life easier, it doesn't make leaving easier." Bruce

Springsteen.

9. "We make a living by what we get, but we make a life by what we give." Sir Winston Churchill.

10. "Despair is the price one pays for setting oneself an impossible aim." Graham Greene.

Отже, навчальний діалог є дієвим засобом формування цінностей учнів профільної школи, а його організація передбачає 4 етапи: моделювальний (починається задовго до втілення реального діалогу і полягає в його "прокручуванні" в голові учня-організатора або вчителя), процесуальний (безпосередня організація діалогу), етап управління (спрямовування діалогу в потрібне русло шляхом запитань, реплік), корекційно-оцінний (аналіз результатів, моделювання майбутнього заняття з внесенням певних корективів).

Література

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды / А.А.Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): (Монографія) / В.М. Гриньова – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
4. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
5. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата педаг. наук: 13. 00. 04 / Наталія Юрївна Шемигон. – Х., 2008. – 191с.

References

1. Anisimov S.F. (1988). *Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie* [Intellectual Values: Production and Usage]. Moscow: Mysl' [in Russian].
2. Bodalev A. A. (1983). *Lichnost' i obshchenie: Izbrannye trudy* [Personality and Education: Selectas]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
3. Hrynova V.M. (1998). *Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia (teoretychnyi ta metodychnyi aspekty): (Monohrafiia)* [The Formation of Pedagogical Culture of Future Teacher (Theoretical and Methodological Aspect) (Monograph)]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian]
4. Suhomlinskij V. A. (1971). *Rozhdenie grazhdanina* [The Birth of Citizen]. Moscow: Molodaya gvardiya [in Russian].
5. Shemyhon N.Yu. (2008) *Formuvannia tsinnisnykh orientatsii maibutnykh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [The Formation of Valued Orientations of Future Teachers in the Process of Their Training] Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі формування цінностей учнів профільної школи на заняттях з англійської мови. Авторка висвітлює історичний, філософський, психологічний та педагогічний аспекти цієї проблеми. Наголошується, що проблема формування системи цінностей є однією з найактуальніших у педагогічній теорії й практиці та викликана нестабільністю сучасного світу, надзвичайно широким впливом засобів масової інформації,

відсутністю зв'язку поколінь.

Мета ціннісного навчання – це перетворення ціннісних орієнтацій як суспільних, так і професійних на особистісні, тобто усвідомлені. Авторка вважає, що іноземна мова як загальноосвітня дисципліна має великий потенціал для формування цінностей учнів, оскільки оволодіти мовою можна лише ставши активним учасником комунікативного процесу, таким чином, вдало підібрана тематика, та методично грамотна методика організації освітнього процесу забезпечить, з одного боку, розвиток комунікативних умінь учнів, з іншого, – формування системи цінностей. У статті обґрунтовано, що організація навчального діалогу на заняттях є ефективним засобом формування цінностей учнів.

Організація діалогу на заняттях потребує поетапної роботи та передбачає 4 етапи: моделюючий (починається задовго до втілення реального діалогу і полягає у його "прокручуванні" в голові учня-організатора або вчителя), процесуальний (безпосередня організація діалогу), етап управління (спрямування діалогу в потрібне русло шляхом запитань, реплік), корекційно-оцінний (аналіз результатів, моделювання майбутнього заняття з внесенням певних корективів).

Учнів слід залучати до активного обговорення проблем, при цьому наголошувати на цінності кожної думки, вислову, міркування, звертаючи увагу на те, що судження завжди суб'єктивні, а тому необхідно поважати думку іншої людини, бути тактовними. Доцільним є використання дебатів як навчальної технології, в основі якої – діалог. Цей вид роботи може використовуватися як на заняттях, після опрацювання певної теми як частина підсумкового заняття, так і як факультативу або на засіданні клубу знавців іноземної мови.

Ключові слова: цінність, навчальний діалог, засіб формування, профільна школа.

УДК 373.5.035:172.12]:331

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-146-154

**CONTENTS, STRUCTURE AND CONCEPTUAL FOUNDATIONS
OF FORMING PUBLIC RESPONSIBILITY IN LABOR EDUCATION**

**ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ У ТРУДОВОМУ
НАВЧАННІ**

Larisa GRITSENKO,

Assistant Professor, Candidate of
Science

<https://orcid.org/0000-0003-4754-4593>
grycenko_ukr.net

Лариса ГРИЦЕНКО,

кандидат педагогічних наук доцент

Irina KRITSKA,

graduate student

<https://orcid.org/0000-0001-9282-5808>
krytska180379@gmail.com,

Ірина КРИЦЬКА,

аспірантка

Andriy TSINA,

Doctor of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-3512-1641>
ajut1959@gmail.com,

Андрій ЦИНА,

доктор педагогічних наук, професор

*Poltava V.G. Korolenko National
Pedagogical University*

*Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

✉ *Ostrogradskogo St.,
Poltava, Poltavsk region,
36000*

✉ *вул. Остроградського,
Полтава, Полтавська область,
36000*

Original manuscript received: September 17, 2019

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article deals with the issues of creation of universal scientific and effective system of formation of civil responsibility of students in labor training. The purpose of the research is to reveal the essence, content, structure and conceptual foundations of forming the social responsibility of the students in the labor training on the basis of a comprehensive scientific analysis. The content of the key concepts of the study of "formation", "responsibility", "citizenship", "civil responsibility" as the leading components of the phenomenon of "formation of civil responsibility" is analyzed.

The latter refers to a long period of ontogeny, due to the integrative requirements and peculiarities of expression at the optimal level of the following components of the vital activity of the person: the socially active life position; autonomy, perseverance, introspection, self-control and self-organization in public relations; fulfillment of civic norms and values; honesty, conscience, duty; willingness to be responsible for one's own actions; appropriation of norms and principles of public morality; national and planetary consciousness. Conceptual approaches to the formation of civic responsibility of pupils of 5-9 grades are scientifically substantiated on the basis of their effectiveness for explaining and forecasting the ways of forming its components: the concept of education in socially important activities of A. Makarenko; the concept of moral and spiritual value orientation of education of citizenship of

V. Sukhomlinsky; psychodynamic theory of personality of Freud; humanistic direction in A. Maslow's theory of personality; behavioral theory of personality of J. Watson and B. Skinner; activity theory of personality O. Leontiev, A. Brushlinsky. The scientific novelty of the proposed conceptual approach to the formation of civic responsibility among students is to explain and predict this process by identifying and integrating valuable principles and approaches in proven, and sometimes structural, concepts of personality development. The practical significance of the study is determined by the possibility of developing, on a substantiated conceptual basis, and the introduction into practice of educational activity of general educational institutions of the system of methods of formation of civil responsibility of students in labor training. The results of the study can be used in the preparation of educational programs, educational-methodical literature on labor education in general educational institutions.

Key words: *civil responsibility, formation, concept, personality development, work training.*

Вступ. Сучасна освіта переживає суттєві зміни, які пов'язані з організаційно-управлінською, правовою, економічною модернізаціями, визначенням нових цілей відповідно до вимог інформаційного суспільства. Соціальне замовлення, за концепцією Нової української школи (Нова, 2016), вимагає від системи освіти здійснення підготовки активної, конкурентоспроможної особистості, компетентної у розв'язанні життєвих, професійних проблем, готової до виконання громадянських обов'язків, відповідальної за власне благополуччя і розвиток своєї країни. З огляду на це, важливим стає формування громадянської відповідальності учнів протягом навчання у закладі загальної середньої освіти. На етапі переходу до нових освітніх стандартів, зорієнтованих на розвиток ключових компетентностей, Міністерство освіти і науки України разом із небагатою громадськістю та освітянами здійснило оновлення навчальних програм трудового навчання для учнів 5-9 класів, увівши чотири наскрізні тематичні лінії для формування ключових і предметних компетентностей, зокрема і «громадянську відповідальність» (Трудове, 2017).

Проблеми формування громадянської відповідальності учнів присвячені роботи вітчизняних дослідників І. Голіної, С. Іконнікової, Л. Кияшко, В. Лісовського, А. Макаренка, Ю. Молчанової, О. Овчарук, Л. Парашенко, Н. Протасова, В. Сухомлинського та ін. Серед зарубіжних науковців виділимо Дж. Прасанса, який у своїй книжці «Методи викладання громадянства» (Prasanth, 2004) відстоює міжпредметний підхід до впровадження громадянської освіти, також В. Вайдінгера, Р. Голлоба, П. Крапфа, Д. Роу, В. Таелмана, Т. Хаддлестона (Громадянська, 2017), які аналізують загальний інтегральний підхід до освіти для демократичного громадянства і виділяють три дидактичних підходи до неї: навчання «про демократію та права людини», навчання «через демократію та права людини», навчання «для демократії та прав людини». Водночас питання на рівні універсальної наукової та дієвої системи формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні досі залишалося відкритим. Напрацювання сучасних досліджень є психолого-педагогічною основою для обґрунтування цілісного підходу до формування громадянської відповідальності учнів. Результати цих досліджень дають змогу визначити феномен формування громадянської відповідальності як інтегративний вияв низки її компонентів, пов'язаних із особливостями

освітньої діяльності.

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу розкрити сутність, зміст, структуру та концептуальні засади формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні. Для вирішення поставленої мети наукового пошуку використано комплекс таких взаємопов'язаних та адекватних їй теоретичних **методів дослідження**: аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі філософії, соціології, педагогіки, психології для вивчення сутності, структури й особливостей формування громадянської відповідальності; вивчення психолого-педагогічних джерел для визначення термінологічного апарату дослідження; порівняння, синтез різних концептуальних підходів щодо формування громадянської відповідальності учнів для визначення концептуальних засад цього процесу.

Результати дослідження. Важливим практичним завданням нашого дослідження є виявлення структури й особливостей громадянської відповідальності учнів. У контексті дослідження з'ясуємо змістову частину понять «формування», «відповідальність», «громадянськість», «громадянська відповідальність» як провідних складників феномена «формування громадянської відповідальності». Сутність поняття «формування» нами розглядається в ієрархії його загальних, особливих і одиничних ознак. Соціальний характер більшості впливів середовища на особистість, які не завжди є позитивно-прийнятними, визначають узгодження поняття «вплив середовища» до особливого (типового) поняття «формування», яке, таким чином, ієрархічно охоплюється змістом загального поняття «розвиток». У свою чергу, поняття «освіта», «виховання», «навчання» розглядається К. Платоновим як одиничне (індивідуальне) по відношенню до поняття «формування» (Платонов, 1986: 174).

Розгляд сутності громадянської відповідальності потребує звернення до ключового для нашого дослідження поняття відповідальність, яке в історико-педагогічному аспекті пов'язане з працями засновників гуманістичного напрямку у вихованні. Так, Я. А. Коменський у структурі особистості головним вважав почуття совісті та обов'язку, що виявляються через її відповідальність. Ж.-Ж. Руссо одним із перших упровадив у науковий обіг поняття «індивідуального обов'язку особистості». Видатний український філософ-просвітитель Г.Сковорода розглядав процес формування відповідальності як перетворення відповідальних почуттів і відповідальної поведінки у звичку. На його думку, кожна людина відповідальна перед собою та іншими за обране нею місце в системі суспільних відносин і реалізацію своїх можливостей у власній діяльності (Сковорода, 1994).

У педагогічній системі В. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості самостійно формулювати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль. Ці компоненти, на його думку, можуть бути реалізовані за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через яку учень усвідомлює морально-трудова досвід, у нього утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливність до

слова вчителя, його особистого прикладу. Звертаючись до вчителів щодо змісту виховання учнів, педагог зазначав, що «кожен вчинок, який би він не був, має свої глибинні причини і джерела», які потребують виявлення і розуміння. І «педагогічна мудрість зрештою не в тому, щоб знайти засіб впливу на зухвальця, який вирвав із зошита аркуш із двійкою й зробив з нього літак, а в тому, щоб такого зухвальця не було, щоб дитина червоніла від докорів сумління» (Сухомлинський, 1977: 545-546). Отже, поняття відповідальності нами визначається як вияв особистістю почуття совісті та обов'язку, її здатність самостійно формулювати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль.

Категорія «громадянськість» включає поняття «громадянин» – особа, що належить до постійного населення конкретної держави, користується її захистом, має сукупність політичних прав і обов'язків. Громадянськість виступає духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою людини, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни (Концепція, 2000: 4).

Загалом громадянська відповідальність виявляється через «систему сформованих відносин громадянина до суспільства і держави, громадянських норм і цінностей». Вона постає в житті у вигляді громадянської позиції людини, яка формовтілюється в різновиди соціально-комунікативної, громадсько-корисної, суспільно-політичної активності. Серед важливих ознак громадянської відповідальності І. Голіна та Л. Кияшко виділяють активну життєву позицію, усвідомлене ставлення до виконання свого громадянського обов'язку, самостійність й наполегливість, самоаналіз, самоконтроль, самоорганізацію, чесність, готовність відповідати за власні вчинки тощо (Голіна, 2008). Складовими громадянської відповідальності С. Іконнікова і В. Лісовський називають процеси самовдосконалення, високий рівень національної та планетарної свідомості, знання культури й історії рідної країни, гуманістичну мораль, знання та виконання обов'язків, соціальну відповідальність, високий професійний рівень, стійкі переконання (Іконнікова, 1982: 13).

Аналіз наукових досліджень громадянської відповідальності створює підґрунтя для визначення цього феномена як тривалого періоду онтогенезу, зумовленого інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають сферу життєдіяльності особистості. Контент-аналіз досліджень структури громадянської відповідальності людини дає змогу диференціювати її загальні компоненти за такими ознаками: суспільно-активна життєва позиція; самостійність, наполегливість, самоаналіз, самоконтроль і самоорганізація; виконання громадянських норм і цінностей; чесність, совість, обов'язок; готовність відповідати за власні вчинки; привласнення норм і принципів суспільної моралі; національна і планетарна свідомість (рис. 1).

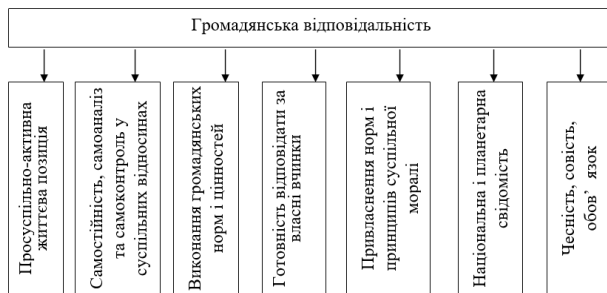


Рис. 1. Компонентний склад громадянської відповідальності

Проведений нами аналіз результатів досліджень з розуміння громадянської відповідальності вказує на важливий вплив її структурних компонентів та рівня їхньої сформованості на розвиток в учнів готовності до самореалізації в подальшій життєвій діяльності. Узагальнюючи результати наукових досліджень щодо розуміння сутності понять «формування», «відповідальність», «громадянськість», як складових поняття «громадянська відповідальність», ми робимо висновок, що досягнення учнями оптимальних рівнів громадянської відповідальності складається внаслідок досягнення ними її компонентів.

Актуальністю концептуального дослідження визначається нами необхідністю пояснення та прогнозування за допомогою наявних теоретичних концепцій розвитку особистості шляхів формування громадянської відповідальності учнів. Вона визначається системою ідей, побудов і принципів, які пояснюють організоване певним чином становлення особистості учня, а також прогнозують у часі певні його особистісні зміни. Рушійні сили розвитку відповідальності особистості закорінені в засвоєнні учнем основної школи зразків суспільно значущої поведінки завдяки пізнанню і виконанню її норм, правил під час навчальної діяльності у взаєминах кооперації і співпраці з її учасниками. Адже учень морально і соціально формується з розвитком й ускладненням навчання, праці, зі зміною його місця в системі суспільних відносин. Наукова новизна пропонованого нами концептуального підходу до формування в учнів громадянської відповідальності полягає в поясненні та прогнозуванні цього процесу шляхом визначення та інтеграції цінних принципів і підходів у перевірені практикою і часом структурних концепціях розвитку особистості. Аналіз останніх з погляду їхньої ефективності для пояснення та прогнозування шляхів формування в учнів компонентів громадянської відповідальності дає нам можливість визначити такі концептуальні засади цього процесу:

1. Реалізація відповідальної залежності учня здійснюється у *соціально значущих видах діяльності*. Автор цієї концепції А. Макаренко наголошував на вихованні відповідальності як сильного почуття, емоційного переживання особистістю свого громадянського обов'язку (Макаренко, 1990). При цьому методична перевага надається вихованню

особистості в колективі і через колектив.

2. Формування відповідальності особистості в контексті *виховання її громадянськості і морально-духовної ціннісної спрямованості*. Ця концепція втілена у виховній системі В. Сухомлинського, за словами якого з раннього віку слід формувати здатність жити за принципами добра, відповідно до високих ідеалів, що передбачає розвиток душевності, сердечності, людяності, милосердя тощо (Сухомлинський, 1977).

3. Громадянська відповідальність учня визначається згідно *психодинамічної теорії особистості* З. Фрейда здатністю контролювати ситуації суспільно-політичного життя, усвідомлювати мотиви власної поведінки і спрямовувати її за прийнятними для суспільства напрямками діяльності (Хьелл, 2007: 132, 147).

4. Виявом громадянської відповідальності учня, за *гуманістичним напрямом у теорії особистості* А. Маслоу, є набуття особистістю досвіду взаємоповаги, пошани, довіри та визнання (Хьелл, 2007: 492), що дозволяє рухатися до потреб самоактуалізації – прагнути стати таким, яким він може стати (Вахромов, 2001: 111] за сприятливих суспільних умов, коли відчуває себе захищеним, у безпеці та може наважитися на особистісно громадянське зростання, ризикуючи, долаючи страх помилитися та відмовляючись від старих звичок (Маслоу, 1977).

5. Розвиток громадянської відповідальної та цілісної особистості учня, за *поведінковою теорією особистості* Дж. Уотсона та Б. Скіннера, головним джерелом розвитку особистості визнає середовище в широкому сенсі цього слова (Хьелл, 2007: 351). Особистість є продуктом навчання, а її властивості – це узагальнені поведінкові рефлексії і соціальні навички.

6. Громадянська відповідальність учня формується, за *діяльнісною теорією особистості* О. Леонтьєва (Леонтьєв, 1983), А. Брушлинського (Психологія, 2006), в діяльності, що розуміється як складна динамічна система взаємодій суб'єкта (активної людини) зі світом (з суспільством), у процесі яких і формуються просуспільні властивості особистості.

Перевагою інтегративного підходу до розуміння складності природи формування громадянської відповідальності шляхом використання багатьох концепцій нами визначено інтеграцію окремих її компонентів, формування яких до цього часу здійснювалося відокремлено. Результати дослідження засвідчують досягнення його мети, що стало підґрунтям для формулювання таких **висновків**:

1. Проаналізовано зміст ключових понять дослідження «формування», «відповідальність», «громадянськість», «громадянська відповідальність» як провідних складників феномена «формування громадянської відповідальності». Під останнім розуміємо тривалий період онтогенезу, зумовлений інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні життєдіяльності особистості: суспільно-активна життєва позиція; самостійність, наполегливість, самоаналіз, самоконтроль та самоорганізація у суспільних відносинах; виконання громадянських норм і цінностей; чесність, совість, обов'язок; готовність відповідати за власні вчинки; привласнення норм і принципів суспільної

моралі; національна і планетарна свідомість.

2. Науково обґрунтовано концептуальні підходи до формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні на засадах їхньої ефективності для пояснення та прогнозування шляхів формування її складових: концепція виховання у соціально значущих видах діяльності А. Макаренка; концепція морально-духовної ціннісної спрямованості виховання громадянськості особистості В.Сухомлинського; психодинамічна теорія особистості З. Фрейда; гуманістичний напрям у теорії особистості А. Маслоу; поведінкова теорія особистості Дж. Уотсона та Б. Скіннера; діяльнісна теорія особистості О. Леонтьєва, А. Брушлінського.

3. Перевагою інтегративного підходу до розуміння складності природи формування громадянської відповідальності шляхом використання багатьох концепцій визначено інтеграцію окремих її компонентів, формування яких до цього часу здійснювалося відокремлено. Наступною перспективною науковою розробкою, за досліджуваною проблематикою, вважаємо обґрунтування, за окресленими концептуальними засадами, системи методів формування громадянської відповідальності під час трудового навчання учнів основної школи.

Література

1. Беремо участь у демократії : плани уроків з питань освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини для старших класів середньої школи / Р. Голлоб, В. Вайдінгер; за заг. ред. укр. версії Н.Г.Протасова. Київ: Основа, 2016. – Том 4. URL: <https://www.living-democracy.com/uk/textbooks/volume-4/> (дата звернення 17.09.2019).
2. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. Москва: Междунар. пед. акад., 2001. 322 с.
3. Голина І. В., Кияшко Л. О. Місце громадянської активності у процесі формування особистості як субєкта політичного життя. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2008. №771.– Серія: Психологія. – №2. С. 65–74.
4. Голлоб Р., Вайдінгер В. «Зростаємо в демократії» : плани уроків для початкового рівня з питань освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів / Київ: Основа, 2012. Том 2. URL: <http://www.living-democracy.com.ua/textbooks/volume-2/> (дата звернення 18.09.2019)
5. Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів. 5-9 клас. Посібник для вчителя / Рафальська М., Боярчук О., Герасим Н. та ін. – Київ: Основа, 2017. 136 с.
6. Иконникова С. Н., Лисовский В. Г. На пороге гражданской зрелости: об активной жизненной позиции молодого человека. Ленинград: Лениздат, 1982. 172 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект. Педагогічна газета. 2000. № 6. С. 4.
8. Леонтьев А. Н. Начало личности – поступок / Избранные психологические произведения в 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова – Т.1. Москва: Педагогика, 1983. 385 с.
9. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. К.: Рад. школа, 1990. 336 с.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Татиндаева. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 430 с.
11. Навчання демократії : збірник практичних занять з освіти дітей для демократичного громадянства та освіти з прав людини / Р. Голлоб, П. Крапф. – Пер. з англ. та адаптація Н.Г.Протасової. – Том 6. URL: <http://www.living-democracy.com.ua/textbooks/volume-6/> (дата звернення 21.09.2019)

12. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL:<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziva.pdf>12 (дата звернення 13.09.2019)

13. Овчарук О. В. Характеристики освіти для демократичного громадянства: європейський контекст. *Постметодика*. 2013 (3). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1103> (дата звернення 12.09.2019)

14. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: «Наука», 1986. 256 с.

15. Психология : [учебник для студ. высш. учеб. заведений] / А. Петровский, М. Ярошевский, А. Брушлинский. – 6-е изд., стер. Москва: «Академия», 2006. 512 с.

16. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т. Київ: Обереги, 1994.

17. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ: Радянська школа. Т.4, 1977. 640 с.

18. Трудове навчання. 5-9 класи: практич. посібник для вчителів / С. М. Дятленко, Р. М. Лещук, О. Ю. Медвідь; за заг. ред. А. І. Терещука. Харків: Ранок, 2017. 128 с.

19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 607 с.

20. Prasanth J. K. *Methods Of Teaching Civics*. New-York: Discovery Publishing House. 2004. 280 p.

References

1. Beremo uchasht u demokratsiyi : plany urokov z pytan osvity dlya demokratsychnoho hromadyanstva ta osvity prav lyudyny dlya starshykh klasiv sereidnoyi shkoly (2016) / R.Hollob, V.Vaydinher ; za zah. red. ukr. versiyi N. H. Protasova. Kyiv: Osnova, 2016. – Tom 4. URL: <https://www.living-democracy.com/uk/textbooks/volume-4/> [in Ukrainian].

2. Vakhromov Ye. Ye. (2001) *Psikhologicheskiye kontseptsii razvitiya cheloveka: teoriya samoaktualizatsii*. Moskva: Mezhdunar. ped. akad. [in Russian].

3. Holina I. V., Kyryashko L. O. (2008) / *Mistse hromadyanskoyi aktyvnosti u protsesi formuvannya osobystosti yak subyekta politychnoho zhyttya. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina*. Kharkiv. №771.– Seriya: Psykholohiya. №2. 65–74 [in Ukrainian].

4. Hollob R., Vaydinher V. (2012). «Zrostayemo v demokratsiyi» : plany urokov dlya pochatkovoho rivnya z pytan osvity dlya demokratsychnoho hromadyanstva ta osvity prav lyudyny dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / Kyiv: Osnova. Tom 2. URL: <http://www.living-democracy.com.ua/textbooks/volume-2/> [in Ukrainian].

5. Hromadyanska vidpovidalnist: 80 vprav dlya formuvannya hromadyanskoyi ta sotsial'noyi kompetentnostey pid chas vyvchennya riznykh shkilynykh predmetiv. 5-9 klas. Posibnyk dlya vchytelya (2017) / Rafalska M., Boyarchuk O., Herasym N. ta in. Kyiv: Osnova [in Ukrainian].

6. Ikonnikova S. N., Lisovskiy V. G. (1982). *Na poroge grazhdanskoj zrelosti: ob aktivnoj zhiznennoy pozitsii molodogo cheloveka*. Leningrad: Lenizdat [in Russian].

7. Kontseptsiya hromadyanskoho vykhovannya osobystosti v umovakh rozvytku ukrajynskoyi derzhavnosti : proekt (2000). *Pedahohichna hazeta. № 6*. 4 [in Ukrainian]

8. Leont'yev A.N. *Nachalo lichnosti – postupok / Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya v 2-kh t.* (1983) / Pod red. V.V. Davydova – T.1. Moskva: Pedagogika [in Russian].

9. Makarenko A. S. (1990). *Metodyka vykhovnoyi roboty*. Kyiv: Radyanska shkola, 1990 [in Ukrainian].

10. Maslou A. (1997). *Da'l'niye predely chelovecheskoj psikhiki / Per. s angl. A. M. Tatindayeva*. Sankt-Peterburg: Yevraziya [in Russian].

11. Navchannya demokratsiyi : zbirnyk praktychnykh zanyat z osvity ditey dlya demokratsychnoho hromadyanstva ta osvity z prav lyudyny / R. Hollob, P. Krapf. – Per. z anhli. ta adaptatsiya N. H. Protasovoyi. – Tom 6. URL: <http://www.living-democracy.com.ua/textbooks/volume-6/> [in Ukrainian].

12. Nova ukrajynska shkola : kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczipcziya.pdf>12 [in Ukrainian].
13. Ovcharuk O.V. (2013). Kharakterystyky osvity dlya demokratychnoho hromadyanstva: yevropeyskyy kontekst. *Postmetodyka*. (3). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1103> [in Ukrainian].
14. Platonov K. K. (1986). *Struktura i razvitiye lichnosti*. Moskva: «Nauka» [in Russian].
15. *Psikhologiya : [uchebnik dlya stud vyssh. ucheb. zavedeniy] / A. Petrovskiy, M. Yaroshevskiy, A. Brushlinskiy.* – (2006). Moskva: «Akademiya» [in Russian].
16. Skovoroda H.S. (1994). *Tvory: u 2 t. Kyiv: Oberehy* [in Ukrainian].
17. Sukhomlyn'skyy V. O. (1977). *Vybrani tvory : u 5 t. Kyiv: Radyanska shkola. T. 4* [in Ukrainian].
18. *Trudove navchannya. 5-9 klasy: prakt. posibnyk dlya vchyteliv / S.M.Dyatlenko, R.M.Leshchuk, O.YU.Medvid; za zah. red. A.I.Tereshchuka.* (2017). Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
19. KH'yell L., Zigler D. (2007). *Teorii lichnosti*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
20. Prasanth J. K. (2004). *Methods Of Teaching Civics*. New-York: Discovery Publishing House [in USA].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються питання створення універсальної наукової та дієвої системи формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні. Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу розкрити сутність, зміст, структуру та концептуальні засади формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні. Проаналізовано зміст ключових понять дослідження «формування», «відповідальність», «громадянськість», «громадянська відповідальність» як провідних складових феномена «формування громадянської відповідальності». Під останнім розуміється тривалий період онтогенезу, зумовлений інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні таких складників життєдіяльності особистості: суспільно-активна життєва позиція; самостійність, наполегливість, самоаналіз, самоконтроль та самоорганізація у суспільних відносинах; виконання громадянських норм і цінностей; чесність, совість, обов'язок; готовність відповідати за власні вчинки; привласнення норм і принципів суспільної моралі; національна і планетарна свідомість. Науково обґрунтовано концептуальні підходи до формування громадянської відповідальності учнів 5-9 класів на засадах їхньої ефективності для пояснення та прогнозування шляхів формування її складових: концепція виховання в соціально значущих видах діяльності А. Макаренка; концепція морально-духовної ціннісної спрямованості виховання громадянської особистості В. Сухомлинського; психодинамічна теорія особистості З. Фрейда; гуманістичний напрям у теорії особистості А. Маслоу; поведінкова теорія особистості Дж. Уотсона та Б. Скіннера; діяльнісна теорія особистості О. Леонтьєва, А. Брушлинського. Наукова новизна пропонуваного концептуального підходу до формування в учнів громадянської відповідальності полягає у поясненні та прогнозуванні цього процесу шляхом визначення та інтеграції цінних принципів і підходів у перевірених практикою і часом структурних концепціях розвитку особистості. Практичне значення дослідження визначається можливістю розробки, за обґрунтованими концептуальними засадами, та впровадженням у практику освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів системи методів формування громадянської відповідальності учнів у трудовому навчанні. Результати дослідження можуть бути використані при укладанні освітніх програм, навчально-методичної літератури з трудового навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: громадянська відповідальність, формування, концепція, розвиток особистості, трудове навчання.

УДК 371.48

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-155-163

METHODICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Svitlana KYRYLIUK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Doctoral Student

Світлана КИРИЛЮК,

кандидатка педагогічних наук,
докторантка

<https://orcid.org/0000-0001-9732-6645>

bulavenko17@gmail.com

*Institute of Problems of Education of
the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine*

*Інститут проблем виховання
НАПН України*

✉ 9 Maxim Berlinsky St., Kyiv,
02000

✉ вул. Максима Берлінського, 9,
м. Київ, 02000

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to one of the urgent problems of the theory and practice of education – methodical provision of formation of social activity of high school students in institutions of general secondary education. In the course of the research, theoretical methods (analysis, comparison, classification, systematization, generalization) were applied; empirical (conversations, surveys, questionnaires; solving situational problems, program of pedagogical observations, diagnostic methods). The author clarifies the essence of forming social activity of high school students; substantive and methodological support of the process of forming the social activity of high school students in general secondary education institutions has been developed and implemented (program "Forming a conscious active citizen").

The article notes that the development of social activity of high school students was facilitated by the inclusion in the special part of special courses "I and Socium" for students of 10th grade and "Social Studies" for students of 11th grade. The author outlines the main purpose and objectives of the special courses and the peculiarities of their teaching in general secondary education. It has been determined that the use of personally-oriented learning technology, group technology, project activity, problematic, developmental learning, interactive technologies, etc. is most of all facilitated by the formation of students' social activity. The author notes that as a result of the experimental work, in particular, the introduction of socially focused special courses and the use of interactive and innovative technologies, increased social activity of high school students. High school students have learned to analyze real social situations, to choose adequate ways of activity and behavior in the framework of the basic social roles, to adequately assess their achievements and behavior, to follow in everyday life social and legal norms, to formulate their point of view, etc. The study does not exhaust the multidimensional nature of theoretical and practical search for solutions to problems. Further scientific research may be directed to the study of the information space of the formation of social activity of high school students and socially important activities in the afternoons.

Key words: *social activity of high school students, special courses, methodical support, socially oriented program, methodical means.*

Вступ. Сучасне українське суспільство потребує високодуховних, відповідальних і соціально активних громадян, творців своєї держави й культури. У формуванні соціально активної особистості велику роль відіграє заклад загальної середньої освіти як один із провідних інститутів підготовки молодого покоління до самостійного життя. Ранній юнацький вік є найбільш чутливим для формування в учнів моральних якостей, ціннісних орієнтацій, відповідальності, вчинків та поведінки, що регулюють прояви соціальної активності.

Сучасний старшокласник відрізняється від свого попередника, оскільки він більш інтелектуально розвинений, здатний задавати високий темп діяльності; його відрізняє велика інформованість, що визначається швидкою адаптацією у світі нових інформаційних технологій, прагнення встановлювати нові комунікативні зв'язки; він більш розкутий, тягнє до ліберально-споживчої системи ціннісних орієнтирів, основу якої складає установка на отримання дивіденду від усього, що його оточує (Рябуха, 2014).

Теоретико-методологічні засади формування соціальної активності особистості розглядали у своїх дослідженнях Н. Андрєєнкова, І. Бех, М. Вебер, Ф. Гіддінгс, Е. Еріксон, І. Кон, М. Лукашевич, В. Москаленко, Б. Паригін, З. Фрейд, В. Ядов та ін.

Різні аспекти формування соціальної активності особистості досліджували педагоги Г. Авер'янова, О. Безпалько, Н. Заверико, Ю. Загородній, І. Зверева, Л. Канішевська, А. Капська, А. Мудрик, Ю. Поліщук, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та ін.

Проблеми становлення соціальної активності особистості знайшли своє відображення в дисертаційних дослідженнях Н. Клімкіної, В. Косовця, Л. Нафікової, О. Тельної, М. Уйсімбаєвої та ін.

Незважаючи на проведені дослідження, проблема формування соціальної активності старшокласників в закладах загальної середньої освіти не була предметом спеціального вивчення.

Метою статті є висвітлення методичних аспектів формування соціальної активності старшокласників у закладах загальної середньої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження було застосовано теоретичні методи (аналіз, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення); емпіричні (бесіди, опитування, анкетування, тестування; вирішення ситуаційних завдань, програма педагогічних спостережень).

Для визначення рівнів сформованості соціальної активності старшокласників в експериментальних освітніх закладах Чернігівської області (Комунального закладу загальної середньої освіти I–III ступеня Варвинського ліцею № 2; Михайло-Коцюбинської гімназії; Ніжинських гімназій № 2 та № 3; Ніжинської загальноосвітньої школи I–II ступенів № 11; Срібнянської загальноосвітньої школи I–III ступенів; Чернігівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3; Чернігівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 19) було використано такий діагностичний інструментарій: методика М. Рокіча, методика “Сфера інтересів” М. Нечаєва; методика “Визначення громадської активності

учнів” Е. Степанова, методика “Визначення стилю життя молоді” (за Ч. Матусевичем), “Методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості” (адапована і стандартизована В. Карандашовим), діагностика емоційної спрямованості особистості (Б. Додонова в модифікації Є. Горелової), методика “Шкала емоційного відгуку” А. Мегребяна та Н. Епштейна, діагностика соціального інтелекту (тест Дж. Гілфорда і М. Саллівена), методика діагностики рівня соціальної фрустрації Л. Вессермана (адапована нами), “Тест-опитувальник ставлення до себе” (В. Столін, С. Пантилеев), опитувальник ОФДВІ В. Русалова, тест Кеттелла 16 PF (Форма А), методика вивчення мотивів участі школярів у діяльності (Л. Байбородова), “Діагностика особистісної установки: альтруїзм – егоїзм” (М. Фетіскіна, В. Козлова та Г. Мануйлова), опитування батьків та вчителів, бесіди з учнями, спостереження тощо.

Результати діагностики на початку дослідно-експериментальної роботи засвідчують, що низький рівень сформованості соціальної активності виявило 32,6 % старшокласників; середній – 56,1 %; високий – 11,3%.

Результати та дискусії. Сутність формування соціальної активності старшокласників полягає в забезпеченні соціально спрямованої колективної діяльності, яка враховує індивідуальні потреби й можливості; інтеграції діяльності учнів, педагогів, батьків та громадськості з метою засвоєння й трансляції соціального досвіду; гуманістичному характері міжособистісних відносин; прийнятті активної життєвої позиції в соціумі тощо (Кривоконь, 2005).

Пристаємо до думки М. Уйсімбаєвої про те, що формування соціальної активності в старшокласників передбачає виховання в них соціально бажаних якостей, які виявляються в соціальній поведінці відповідно до прийнятих у суспільстві моральних принципів, норм, правил з метою входження особистості в життя суспільства та готовності до реальної соціальної діяльності. Відповідно змістом виховання соціальної активності старшокласників є соціальні цінності, засвоєння яких надає учням старших класів змогу взаємодіяти в соціальному середовищі для власного розвитку та перетворювальної діяльності в суспільстві (Уйсімбаєва, 2015).

Дослідник О. Киричук вважає, що виховання в учнів активної життєвої позиції можна розглядати як процес створення умов для реалізації особистості в реальних соціальних ситуаціях (Киричук, 1983). Тобто формування в старшокласників готовності до соціальних дій у різних сферах соціальних відносин (політичній, економічній, культурній, духовній).

Науковець І. Бех зазначає, що, виховуючи соціальну активність особистості, важливо не тільки передавати з покоління в покоління знання, уміння, ідеї, соціальний досвід, способи поведінки, а й на його основі сформувати особисту потребу старшокласника в соціально активній, суспільно позитивно спрямованій діяльності. Він наголошує, що соціальна активність є своєрідним розкриттям певного відсотка засвоєння та реалізації здобутків суспільства, що характеризується рівнем активних виявів, презентацією власних здібностей окремої

особистості. Оскільки розвиток соціальної активності – певна стратегія, яку використовує індивід, для ефективного розв'язування життєвих завдань, необхідно створити дитині об'єктивну можливість виявити самостійність, власну активність, не заважати набуттю вміння діяти за власним розсудом, не гальмувати розвиток потреби дитини щось робити по-своєму (Бех, 2003).

Слушною є думка Л. Канішевської про те, що соціальний розвиток молоді має бути керованим процесом, який не передбачає маніпулювання їхньою свідомістю, а має на меті створення необхідних умов, добір ефективних засобів, що забезпечують ефективну соціалізацію в процесі виховання сучасного молодого покоління (Канішевська, 2011). До особистісних умов формування цього феномена дослідниця відносить: рівень домагань, самооцінку, готовність до опанування соціального простору, прав і обов'язків; прийняття відповідальності за себе, близьких (Канішевська, 2013).

У процесі виховання соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти важливою є: співпраця вчителя й учня, яка передбачає формування ціннісного ставлення до себе та інших людей; соціальної поведінки, що відповідає моральним нормам, принципам та правилам, прийнятим у суспільстві; набуття соціального досвіду та вмінь виконувати основні соціальні ролі тощо.

З метою формування соціальної активності в старшокласників у закладах загальної середньої освіти була розроблена соціально спрямована програма “Формуємо свідомого активного громадянина”.

Основною метою програми є виховання соціально спрямованої, високomorальної, культурної, діяльної, творчої особистості, з активною життєвою позицією та сформованими соціальними цінностями.

Завдання програми: становлення соціальної активності старшокласників та вміння виконувати соціальні ролі; набуття активної життєвої позиції; сприяння розумінню процесів та явищ, що відбуваються в сучасному соціумі; розвиток уміння конструктивно взаємодіяти з соціумом; створення умов для самореалізації особистості кожного учня за допомогою вдосконалення систем базової й додаткової освіти, закладів загальної середньої освіти й соціуму; залучення учнів до процесів самопізнання, саморозуміння; співвідносити власні можливості та інтереси із запитам й вимогами оточуючих людей, суспільства, держави; допомога в особистісному самовизначенні, проектуванні індивідуальних освітніх траєкторій і майбутньої професійної діяльності, підтримка діяльності старшокласників щодо їхнього саморозвитку; оволодіння учнями соціальними, регулятивними і комунікативними компетенціями, які забезпечать їм успішність у спілкуванні, результативність в соціальних практиках, у процесі співпраці з однолітками.

Розвиток соціальної активності старшокласника здійснювався за допомогою різноманітних форм і способів педагогічної діяльності, спрямованих на активізацію школярів, зокрема: індивідуальна та колективна соціально спрямована робота під час уроків; включення до варіативної

частини спецкурсів “Я і соціум” (10 клас) та “Соціознавство” (11 клас).

Спецкурс “Я і соціум” спрямований на формування соціальної активності через розвиток індивідуальності й суб'єктності старшокласників, виховання у них відповідальності за себе і власні вчинки, наслідки яких мають значення для оточуючих людей, а також на формування моральних, вольових, ділових, комунікативних якостей особистості. Виховання особистості без урахування механізмів самовиховання є малоефективним. Якісті особистості й поведінка можуть не сформуватися й не проявитися, якщо не включаються механізми “самості” на рівні самопізнання, самовиховання, самовдосконалення.

Метою програми є: сприяти розвитку індивідуальності учнів; здатності старшокласників здійснювати значущі зміни у своєму житті; набуттю якостей, що характеризують соціальну активність особистості.

Реалізація спецкурсу спрямована на вирішення таких завдань: формування соціальної активності особистості; позитивної самооцінки, почуття власної гідності, ставлення до себе як незалежної, самостійної особистості; відповідального ставлення до власного життя та здоров'я; тренування навичок самостійного вибору і прийняття відповідальних рішень, відстоювання переконань і позицій, навичок самоаналізу; накопичення знань правил безпечної поведінки, прийомів ухилення ризиків, у тому числі зовнішнього тиску; закріплення навичок конструктивного і позитивного спілкування між однолітками і з дорослими; адекватних уявлень про відчуття, емоції, настрої, їх вплив на поведінку, а також вміння управляти почуттями. Заняття за цим спецкурсом умовно розділені на два тематичні блоки: “Я – індивідуальність!”, “Я – суб'єкт!”. Загальна кількість занять – 16.

У тематиці занять спецкурсу простежується лінія, спрямована від усвідомлення й ціннісного прийняття себе, цінностей навколишнього світу до усвідомлення себе як суб'єкта в соціумі. Джерелом формування переконання є яскраве емоційне переживання, під час повідомлення інформації використовувалися методичні засоби, що дозволяли найбільш ефективно впливати на емоційну сферу старшокласників: самотестування, ігри, психологічні вправи, творчі етюди, ведення щоденника, а також різний ілюстративний матеріал.

Виходячи з логіки побудови програми, заняття мали таку структуру: вступна частина, яка актуалізувала життєві знання і наявний у старшокласників досвід (в цій частині застосовувались психологічні вправи, а також фрагменти літературних творів, аудіо- та відеоматеріали); основна частина, спрямована на формування нових уявлень (теоретична частина, рольові ігри, творчі етюди, елементи психо- і соціодрами, відповіді на питання або спільне обговорення проблем тощо); заключна частина, що передбачала відпрацювання особистої стратегії поведінки (способи вирішення проблемних ситуацій) і осмислення отриманого досвіду, рефлексія, пояснення домашнього завдання.

Цей спецкурс побудований на тісному взаємозв'язку самопізнання, самовиховання та інформації про навколишній світ. Використовуючи

діагностичні методики самопізнання, педагог допомагав старшокласнику проаналізувати риси свого характеру, усвідомити себе в соціумі, визначити роль у ньому. Отримуючи розгорнуту картину своєї особистості, учень розмірковував про своє місце в житті, його сенс, долучався до вирішення життєвих проблем.

Спецкурс для учнів 11-х класів “Соціознавство” має чітке соціальне спрямування, фундаментом якого є наукові знання про людину й суспільство, про вплив соціальних чинників.

Мета і завдання спецкурсу “Соціознавство” полягають у тому, щоб сприяти формуванню соціальної активності через: виховання соціально значущих якостей, соціальної відповідальності, самосвідомості, толерантності, соціальних цінностей; соціальний розвиток особистості; становлення соціальної поведінки; усвідомлення старшокласниками цілісної картини суспільства; засвоєння учнями знань про основні сфери людської діяльності й про соціальні інститути, форми регулювання суспільних відносин, які необхідні для взаємодії з соціальним середовищем і виконання типових соціальних ролей; освоєння способів пізнавальної комунікативної, практичної діяльності, необхідних для активної участі в житті соціуму; засвоєння досвіду набуття отриманих знань і умінь для визначення власної позиції в суспільному житті.

У результаті вивчення спецкурсу “Соціознавство” старшокласники набули здатності: аналізувати реальні соціальні ситуації, вибрати адекватні способи діяльності й моделі поведінки в межах реалізації основних соціальних ролей; навчились виконувати пізнавальні та практичні завдання на оцінку своїх досягнень, поведінки, якостей своєї особистості з урахуванням думки інших людей, в тому числі для коригування власної поведінки в соціумі; навчились дотримуватись у повсякденному житті соціальних, етичних і правових норм, екологічних вимог; змогли визначити ставлення до явищ сучасного життя, формулювати власну точку зору.

Щодо предметного засвоєння змісту спецкурсу, то учні отримали цілісне уявлення про суспільство і про людину, знання про сфери й галузі суспільного життя, механізми й регулятори діяльності; навчились знаходити потрібну соціальну інформацію в різних джерелах та адекватно її сприймати, застосовуючи основні терміни і поняття; засвоїли знання основних соціальних, моральних і правових понять, норм і правил, розуміння їх ролі як вирішальних регуляторів суспільного життя; отримали знання про особливість праці як одного з основних видів діяльності людини та основні вимоги трудової етики в сучасному суспільстві; дізналися про правові норми, що регулюють трудову діяльність неповнолітніх; усвідомили значення трудової діяльності для особистості і суспільства; набули знань щодо нових можливостей комунікації в сучасному суспільстві; поглибили вміння використовувати сучасні засоби зв'язку й комунікації для пошуку й обробки необхідної соціальної інформації.

Заняття проводились у формі тренінгів, які підкріплювались матеріалами з реального життя, застосовувались психологічні тести,

пов'язані з досліджуваними темами для допомоги учням у пізнанні самих себе, при цьому використовувався рівневий підхід до формування знань і вмінь з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Окрім викладання спецкурсів соціального спрямування, формуванню соціальної активності сприяли постійно використовувані вчителями-предметниками під час теоретичних і практичних занять методи й прийоми соціально активного навчання такі, як групові проблемні дослідження з елементами творчості, колективні дослідження; ділові ігри; вирішення проблемних і діагностичних завдань; різні види дискусій; “мозковий штурм”; конкурси знань і умінь; робота зі створення соціально значимих проєктів; метод аналізу конкретних ситуацій; метод діалогу; метод інциденту тощо.

Серед технологій, використовуваних нами для формування соціальної активності, найбільш актуальними виявилися технології особистісно орієнтованого навчання, групові технології, технології проєктної діяльності, проблемного, розвивального навчання, інтерактивні технології тощо.

Слід підкреслити, що використання практико-орієнтованих засобів навчальної діяльності творчого характеру й активізація суб'єкт-суб'єктних відносин старшокласників у процесі їх взаємодії з учителем і між собою було спрямоване на постійне ускладнення всіх структурних компонентів спільної діяльності; надання процесу та результатам діяльності суб'єктної значущості; розвиток соціально цінних якостей особистості; соціально орієнтовану спрямованість спілкування; формування позитивного емоційно-психологічного клімату; формування адекватної самооцінки учнів, розвиток їх рефлексивних здібностей (Булавенко, 2019).

Після впровадження спецкурсів та активних форм і методів роботи на уроках, які сприяли формуванню соціальної активності учнів, була проведена проміжна діагностика, яка показала, що рівень сформованості соціальної активності старшокласників зріс. Так, низький рівень сформованості соціальної активності виявило 18,3 % старшокласників; середній рівень – 52,8 %; високий рівень – 28,9 %.

Висновки. Таким чином, процес формування соціальної активності старшокласників є більш ефективним за умови реалізації соціально спрямованих спецкурсів “Я і соціум” для учнів 10-х класів та “Соціознавство” для учнів 11-х класів; використання інтерактивних та інноваційних технологій.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на дослідження інформаційного простору формування соціальної активності старшокласників та соціально значущу діяльність у позаурочний час.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. Видання / І.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Булавенко С.Д. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості. Навчально-методичний посібник / С.Д. Булавенко. – Ніжин: ПП Лисенко. – 2019. – 314 с.
3. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників

загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канішевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.

4. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя. / Л. В. Канішевська. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград : ТОВ "Імекс-ЛТД", 2013. – Вип. 17. Кн. 1. – С. 293–299.

5. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук. – К. : Рад. шк., 1983. – 261 с.

6. Кривоконь О. Г. Фактори соціального формування особистості (соціально-філософський аспект) : монографія / О. Г. Кривоконь. – Х. : Факт, 2005. – 240 с.

7. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель / І. М. Рябуха: Посібник. – Херсон: Гринь Д. С., 2014. – 96 с.

8. Усамбієва М. Соціальна активність старшокласника: теоретичний аспект // М. Усамбієва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2015. Випуск 135. – С. 215 – 228.

References

1. Bekh I.D. (2003). Vychovannia osobystosti: Kn. 2: Osobystisno orientovani pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady [Personal education. A Personally Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]. Nauk. Vydannia. Kyiv : Lybid. 344 p. [in Ukrainian].

2. Bulavenko S.D. (2019). Osvitno-informatsiinyi prostir dlia formuvannia sotsialno-aktyvnoi osobystosti [Educational and informational space for forming a socially active personality]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Nizhyn : PP Lysenko. 314 p. [in Ukrainian].

3. Kanishevska L.V. (2011). Vychovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Upbringing of social maturity of high school boarding schools in extra-curricular activities]. Monohrafiia. Kyiv : KhmTsNP. 368 p. [in Ukrainian].

4. Kanishevska L.V. (2013). Doslidzhennia problemy pidhotovky starshoklasnykiv shkil-internativ do samostiinoho zhyttia. [The research of the problem of preparing senior students of orphan boarding schools own life]. Teoretyko-metodychni problemy vychovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats. – Kirovohrad : TOV "Imeks-LTD", 2013. Vyp. 17. Kn. 1. P. 293–299. [in Ukrainian].

5. Kyrychuk O.V. (1983). Formuvannia v uchniv aktyvnoi zhyttievoi pozytsii [Formation of active life position in students]. Kyiv : Rad. shk. 261 p. [in Ukrainian].

6. Kryvokon O.H. (2005). Faktory sotsialnoho formuvannia osobystosti (sotsialno-filosofskyi aspekt) [Factors of social formation of personality (socio-philosophical aspect)]. Monohrafiia. Kharkiv : Fakt. 240 p. [in Ukrainian].

7. Riabukha I.M. (2014). Upravlinnia rozvytkom sotsialnoi kompetentnosti uchniv: zmist, struktura, model [Managing students' social competence development: content, structure, model]. Posibnyk. Kherson: Hrin D.S. 96 p. [in Ukrainian].

8. Usambieva M. (2015). Sotsialna aktyvnist starshoklasnyka: teoretychnyi aspekt [Social activity of high school students: theoretical aspect]. Naukovi zapysy . Serii: Pedagogichni nauky. Vypusk 135. p. 215 – 228 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем теорії і практики виховання – методичному забезпеченню процесу формування соціальної активності старшокласників у закладах загальної середньої освіти.

У процесі дослідження було застосовано теоретичні методи (аналіз, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення); емпіричні (бесіди, опитування, анкетування; тестування, вирішення ситуаційних завдань,

програма педагогічних спостережень).

Авторкою уточнено сутність поняття "соціальна активність старшокласників"; розроблено та впроваджено змістове і методичне забезпечення процесу формування соціальної активності старшокласників у закладах загальної середньої освіти (програма "Формуємо свідомого активного громадянина"). У статті зазначається, що розвитку соціальної активності старшокласників сприяло включення до варіативної частини спецкурсів: "Я і соціум" для учнів 10-х класів та "Соціознавство" для учнів 11-х класів. Авторкою окреслено основну мету і завдання спецкурсів та особливості їх викладання в закладах загальної середньої освіти. Визначено, що формуванню соціальної активності старшокласників сприяє використання під час уроків технології особистісно орієнтованого навчання, групової технології, технології проєктної діяльності, проблемного, розвиваючого навчання, інтерактивні технології тощо. Автором зазначається, що в результаті проведеної експериментальної роботи, зокрема, впровадження в освітній процес соціально спрямованих спецкурсів та використання інтерактивних й інноваційних технологій, значно підвищився рівень сформованості соціальної активності старшокласників. Вони навчилися аналізувати реальні соціальні ситуації, вибирати адекватні способи діяльності й моделі поведінки в межах реалізації основних соціальних ролей, оцінювати свої досягнення та поведінку, дотримуватись у повсякденному житті соціальних і правових норм, формулювати свою точку зору тощо. Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблем. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на дослідження інформаційного простору формування соціальної активності старшокласників та соціально значущу діяльність у позаурочний час.

Ключові слова: соціальна активність старшокласників, спецкурси, методичне забезпечення, соціально спрямована програма, методичні засоби.

УДК 377:81'271:811.161.2

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-164-175

THE FORMATION OF THE LICEUM PUPILS' LANGUAGE PERSONALITY AS CITIZENS WITH A DEVELOPED NATIONAL LANGUAGE CONSCIOUSNESS AS A LINGUIDIDACTIC PROBLEM

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕУМ ЯК ГРОМАДЯН З РОЗВИНЕНОЮ НАЦІОНАЛЬНОМОВНОЮ СВІДОМІСТЮ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Tatiana MAGDICH,
Postgraduate student

Тетяна МАГДИЧ,
аспірантка

<https://orcid.org/0000-0002-7764-9209>

tanchyk-s@ukr.net

Zhytomyr Ivan Franko State
University

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

✉ 40 Velyka Berdychivska St.,
Zhytomyr city, 10014

✉ вул. Велика Бердичівська, 40,
м. Житомир, 10014

Original manuscript received: January 20, 2020

Revised manuscript accepted: February 24, 2020

ABSTRACT

The article clarifies the essence of the concept of "linguistic personality", "national linguistic personality", "linguistic consciousness", "national linguistic consciousness", its structural elements, its role in the development and formation of Ukrainian-speaking democratic society. The source base is analyzed, key concepts are clarified, the main results of researches on linguistic personality, linguistic consciousness, in particular domestic, foreign psychologists, psycholinguists, linguists, and the relationship of national linguistic consciousness with civic competence are determined. The strategic importance of national linguistic consciousness as a major factor in the formation of civic knowledge, civic position, responsible attitude and observance of the linguistic responsibilities has been clarified. On the basis of interpretations and defining the structural elements of linguistic consciousness, the basic principles and psychological and pedagogical preconditions for the formation of the civic competence of the Lyceum students in the process of learning the Ukrainian language were singled out. The results are summarized and the prospects for further investigation of the problem are projected.

Keywords: *civic competence, linguistic personality, national linguistic personality, linguistic consciousness, national consciousness.*

Вступ. Мова – унікальне явище, що може бути об'єктом вивчення різних наук. Учені розглядали мову як явище соціальне, біологічне, психологічне. Ми ж вивчаємо мову як явище соціальне. Основою сучасної мовної освіти є особистісно орієнтоване навчання, що визначає особистісне становлення учня як національномовної особистості, розвиток його індивідуальних здібностей та формування ціложиттєвих компетентностей. Одним із завдань вивчення української мови в старших класах у програмі є формування предметної і ключових компетентностей. Однією з десяти

ключових компетентностей є громадянська, яка органічно корелює з метою, завданнями і специфікою предмета "Українська мова" (Навчальна програма, 2019: 9). Формуючи громадянську компетентність учнів ліцею в процесі вивчення української мови, ми, перш за все, маємо оптимізувати форми, методи та засоби навчання, спрямовані на розвиток національномовної особистості, носія національної мовної картини світу, майбутніх висококультурних громадян з розвинутою національномовною свідомістю на морально-духовних, правових, демократичних засадах, що є запорукою розвитку української держави та входження її до європейської спільноти. Ми маємо навчити молодь, як засобами української мови, культурою мовлення можна демократично вирішувати конфлікти, ефективно вести переговори, проводити вдалі публічні виступи, відстоювати власну позицію, демонструвати повагу до інших та до себе, відповідально ставитися до рідномовних обов'язків, досягати професійного успіху – усі ці очікувані результати мають ґрунтуватися на загальнолюдських та високоморальних громадянських цінностях. Тому питання формування мовної особистості учнів ліцею як громадян з розвинутою національномовною свідомістю в процесі навчання української мови є **актуальним**, потребує теоретичного та практичного опрацювання.

Мета статті – на основі теоретичних та емпіричних методів дослідження визначити принципи та психолого-педагогічні передумови формування мовної особистості учнів ліцею як майбутніх громадян з розвинутою національномовною свідомістю. Для реалізації поставленої мети ми виокремили ряд завдань: уточнити основні поняття "мовна особистість", "мовна свідомість", "громадянська компетентність", "мовна особистість з розвинутою національномовною свідомістю"; обґрунтувати взаємозалежність процесів формування мовної особистості з розвинутою мовною свідомістю та формування громадянської компетентності учнів-ліцеїстів; визначити принципи та психолого-педагогічні передумови формування громадянської компетентності на уроках української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі теоретичного опрацювання, аналітичного та порівняльного аналізу ми з'ясували, що проблема формування громадянської компетентності є багатоаспектною. Вивченням процесу формування громадянської компетентності на основі психологічних засад, зокрема теорії становлення особистості, розвитку та факторів впливу на її формування займалися і продовжують займатися вітчизняні та зарубіжні науковці (Б. Ананьєв, І. Бех, Н. Бердяєв, М. Боришевський, С. Браун, Л. Виготський, Т. Голіна, О. Гуменюк, Н. Дерев'янка, Л. Снігур, Е. Фромм, О. Фурман та багато інших); питанням становлення мовної особистості присвятили свої праці психологи Л. Виготський, С. Рубінштейн, психолінгвісти та мовознавці Л. Мацько, П. Селігей; більш детально співвідношення формування громадянськості та її компонентів як особистісної риси знаходимо в працях О. Фурман, К. Муздибаєва. Педагогічні передумови формування громадянської компетентності, форми, методи, засоби розробили та продовжують досліджувати О. Пометун, О. Сухомлинська,

В. Сухомлинський, Т. Смагіна, Г. Ващенко, А. Кудін, Б. Ступарик, Ю. Завалевський та багато інших. Серед науковців-лінгводидактів, що приділяють увагу в своїх дослідженнях формуванню громадянської компетентності у процесі навчання української мови, становленню національно свідомої мовної особистості на основі компетентнісного підходу виокремлюємо таких, як Н. Бондаренко, Н. Дика, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, С. Косянчук, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк А. Ярмолюк та інші. Зокрема, О. Горошкіна, Л. Мамчур визначили компетентнісні складники мовної особистості.

Методика дослідження. У методиці дослідження використано теоретичні та емпіричні методи: аналіз наукових праць з проблеми формування національно свідомої мовної особистості учнів ліцею в процесі навчання української мови; порівняльний аналіз щодо взаємозв'язку мовної свідомості та національної свідомості з метою формування громадянської компетентності в учнів старших класів; синтез та структурування опрацьованих теоретичних фактів, аналітична інтерпретація результатів дослідження.

Результати та дискусії. З огляду на задум пропонованої публікації базовими для нас є такі поняття: "мовна свідомість", "мовна особистість", "національно-мовна свідомість".

Центром мовної освіти має завжди бути людина. У межах дослідження проблеми формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови одним із основних є питання формування мовної особистості як громадянина з розвинутою національно-мовною свідомістю, що з легкістю оволодіє громадянською компетентністю, яка задекларована в програмі з української мови для 10-11-х класів (рівень стандарту) як одна з ключових для носія української. Громадянська компетентність – це усвідомлення громадянської повинності й відповідальності, здатність до реалізації громадянських прав і обов'язків (Навчальна програма, 2019: 9).

Ми ж визначили **громадянську компетентність** як інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави в ім'я свободи й справедливості, що формується на основі сукупності громадянських знань і вмінь, загальноприйнятих у суспільстві цінностей, досвіду виконання мовних обов'язків громадянина України, гідного ставлення до державних символів, готовості активно й ефективно виявляти себе в різних соціальних ролях у відповідному лінгвосоціумі.

Існує тісна взаємозалежність між мовою та громадянською компетентністю, оскільки мова та її вияв у свідомості є одними з вирішальних історичних чинників формування національної свідомості (Селігей, 2012: 14). Для усвідомлення окремішності народу найголовнішу роль відіграє мова. А "нація з високою мовною свідомістю активно протидіє мовній асиміляції, міцна мовна свідомість – важливий стратегічний чинник мовної стійкості та порядку в державі" (Селігей, 2012: 20). Іван Огієнко зазначив, що кожен свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну

мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу (Огієнко, 1995). Усі ці теоретичні обґрунтування свідчать про пряму залежність мовної свідомості та національної свідомості, адже найважливішою складовою національної свідомості є етнічна і національна ідентичність, а одним із ідентифікаторів виступає мова. Тому мовну свідомість, та національномовну зокрема, розглядаємо як важливий складник мовної особистості. Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття "мовна особистість" є поширеним у наукових дослідженнях з психології, психолінгвістики, мовознавства та лінгводидактики. Тому тлумачення його є багатоаспектним і потребує уточнення в межах нашого дослідження.

Мовознавці-психолінгвісти Г. Ейгер та У. Раппорт визначають необхідність урахування як знань, так і вмінь людини, характеризуючи її як мовну особистість: "Мовна особистість характеризується, в першу чергу, не тільки тим, що вона знає про мову, а й тим, що вона може з нею зробити" (Ейгер, 1991: 36), що свідчить про мовнокомунікативний вияв мовної свідомості, готовність використовувати мову як інструмент у різних життєвих ситуаціях. Ми ж розглядаємо питання мовної особистості в лінгводидактичному аспекті. "Мовна особистість – це особистість конкретної людини, означена мовою, виражена в мові і через мову в її дискурсах, текстах" (Мацько, 2013). Вчена (Л. Мацько) виділяє три елементи поняття "мовна особистість": мовна спроможність, мовна свідомість і мовнокомунікативна компетентність (Мацько, 2013:176). Вони є взаємопов'язаними та представляють певну ієрархію, де першооснова – мовна спроможність як "генетичний код мовця". У процесі розвитку мовної спроможності формується мовна свідомість як ознака ментальності, яка, в свою чергу, виявляється в мовнокомунікативній компетентності.



Схема 1. Структурні елементи поняття "мовної особистості"
(за Л. Мацько)

Мовна особистість, як стверджує Л. Мамчур, є суспільним явищем, що за допомогою мовних засобів виражає себе, свій внутрішній світ, етичний, естетичний та інтелектуальний розвиток, комунікативні вміння й навички (Мамчур, 2012)

О. Селіванова наводить таке визначення: "Мовна особистість – іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу" (Селіванова, 2010)

Отже, під **мовною особистістю** розуміємо особистість, індивіда, що володіє певними знаннями про мову (лексико-граматичними, фразеологічними, орфографічними, синтаксичними, стилістичними), мовними засобами, вдало їх використовує у створенні власних висловлювань, сприйнятті, розумінні в різних мовнокомунікативних ситуаціях та усвідомлює себе як носія рідної мови. Перейдемо до структурних елементів мовної особистості. Оскільки мовна особистість – це усвідомлення себе як мовця (Я-мовець), то варто звернути увагу на поняття "свідомість", "мовна свідомість". У психологічному словнику зазначено, що *свідомість* – вищий рівень психічного відображення і саморегуляції, вважається властивим лише людині як суспільно-історичній істоті (Шапар, 2005: 451). **Мовна свідомість** – це термін сучасного **мовознавства**, який почав активно вживатися порівняно недавно (з 1980-х років) і не має поки що однозначного витлумачення. Під мовною свідомістю розуміють: 1) мовну картину світу, тобто образи свідомості, матеріалізовані в мовних знаках; 2) механізм керування мовленням, який формує, зберігає та перетворює мовні знаки, правила поєднання й уживання їх; 3) судження й уявлення людини про мову та її суспільну роль.

Нам імпонує визначення Пилипа Селігея: "**Мовна свідомість** – форма свідомості, яка обіймає погляди, уявлення, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності. Інакше кажучи, мовна свідомість – це небайдуже, шанобливе ставлення до мови. Вона пов'язана з низкою супутніх явищ, як-от: знання й культура мови, мовний смак, мовна соціалізація (тобто опанування норм), мовленнєва вправність, мовна особистість (або ідіолект)" (Селігей, 2012: 40). Науковець виділяє чотири складові мовної свідомості: мовні знання, мовні почуття, мовні оцінки й мовні настанови (Селігей, 2012: 40). Саме ці структурні елементи мають увійти до структурної системи мовної особистості, стати основними цілями на уроках української мови в 10-11-х класах. У центрі уваги нашого дослідження є національно-мовна свідомість як чинник формування громадянської компетентності.

Важливу роль у становленні громадянської свідомості та самосвідомості особистості відіграє усвідомлення нею своєї належності до певного етносу, нації. Усвідомлення такої належності є основою виникнення етнічної, а на певних етапах розвитку спільноти чи суспільства – національної свідомості та самосвідомості особистості.

Національна свідомість – це сукупність поглядів, оцінок, ставлень, установок, що виражають уявлення етнічної спільноти про свою історичну значимість, сучасний стан і перспективи розвитку, про своє місце серед аналогічних спільностей (Шапар, 2005). Науковець П. Селігей зауважує, що не варто плутати та ототожнювати чи навіть змішувати поняття

"національна свідомість" та "мовна свідомість", хоч вони є тісно взаємопов'язаними між собою. Т. Ковальова розглядає мовну свідомість як складову національної свідомості (Ковальова, 2010). Нам імпонує думка обох вчених, тому ми беремо їх зауваги до дослідження питання формування розвиненої мовної свідомості. Обидва поняття є взаємозалежними, але не тотожними. Виокремлюємо саме національний ідентифікатор мовної особистості як запоруку ефективного процесу формування громадянської компетентності мовних особистостей учнів ліцею і маємо справу з рідною мовою української нації, яка розмовляє мовою, відмінною від інших націй. Ознаками розвиненої мовної свідомості Пилип Селігей, визначає: грамотність і чутливість до мови; сформований ідеальний образ мовця; ретельне дотримання літературних норм; адекватна оцінка й виправлення власного мовлення; терпляча й принципова позиція в мовних питаннях; постійне вдосконалення знань з мови, культури мовлення (Селігей, 2012).

На нашу думку, **національномовна свідомість** – це форма мовної свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо рідної (національної) мови та національної мовної дійсності, шанобливе та відповідальне ставлення до української мови як національної цінності.

Мовну свідомість досліджують у зв'язку з мовною особистістю, національною ментальністю, стратегією й тактикою мовленнєвої поведінки. Нас цікавлять закономірності формування й функціонування мовної свідомості представників певної соціальної, вікової категорії осіб, зокрема процес становлення національної мовної свідомості як онови формування громадянської компетентності учнів ліцею. "Найголовніший і найміцніший цемент, що об'єднує етнографічний народ і перетворює його в свідому націю – то соборна літературна мова" (Огієнко, 1995: 25). "Без добре виробленої рідної мови немає всенародної свідомості, без такої свідомості немає нації, а без свідомої нації – нема державності як найвищої громадської організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку й виявлення" (Огієнко, 1994). Учні-ліцеїсти – це учні 10-11-х класів, що за віковою психологією відносяться до особистостей ранньої юності. Ранній юнацький вік (15-18 років) пов'язаний із процесом соціалізації та становлення цілісності особистості, а це зорієнтовує школу дбати про підготовку юнаків та дівчат до виконання громадянських обов'язків, самовдосконалення за профільним вибором. Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба усвідомити своє місце в суспільстві (Савчин, 2006: 237), в свою чергу це зумовлює виникнення феномену «ідентичності» – усвідомленої індивідом самототожності (Савчин, 2006: 237). На основі наукових тверджень, ми вважаємо саме цей віковий проміжок життя найсприятливішим для формування національної мовної свідомості, самосвідомості та активної громадянської позиції.

Із загального поняття мовна особистість виокремлюємо мовну особистість з високим рівнем мовної свідомості як основу формування гідного громадянина, носія державної мови. Близьким до цього поняття є "національномовна особистість", до якого вже звертались та розтлумачували

науковці-лінгводидакти. Зокрема Л. Мамчур визначає, що "національномовна особистість – це носій рідної мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає мовні поняття і відповідні правила чи репродукує мовленнєву діяльність), це той, у кого сформувались навички активної роботи зі словом, той, хто вміє активно спілкуватися" (Мамчур, 2012); Т. Симоненко – "національномовна особистість як така людина, що має добрі лінгвістичні знання з мови в поєднанні з її національними особливостями, володіє високим рівнем комунікативних умінь та мовною стійкістю, любить і поважає мову свого народу, вважає її частиною свого світогляду та світосприйняття" (Симоненко, 2000: 10).

А І. Огієнко у своїй праці "Наука про рідномовні обов'язки" (Огієнко, 1995) зазначає, що саме дотримання рідномовних обов'язків є ознакою свідомого громадянина. До рідномовних обов'язків вчений відносить не лише знання з української літературної мови, але й ставлення до мови, ставлення до мовних законів, розвиток та вдосконалення культури рідної мови. Відповідальне дотримання зазначених рідномовних обов'язків повинно покладатися не тільки на учнів, а й на вчителів та на систему освіти загалом. Іван Іванович Огієнко у зазначеній праці виокремлює "десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина", які необхідно взяти до уваги вчителям-словесникам у процесі підготовки навчального матеріалу та очікуваних результатів навчання української мови (Огієнко, 1995).

Тобто **розвинена мовна свідомість** – це, перш за все, ціннісне ставлення до мови, активний інтерес до мови та відповідальне ставлення до унормованості мови.

На основі опрацьованих мовознавчих, психологічних та психолінгвістичних студій, визначаємо, що джерелом до формування громадянської компетентності є шанобливе ставлення до мови, її норм, розвитку, дотримання рідномовних обов'язків, на основі цього й формується високий рівень національномовної свідомості, що є запорукою розвитку української мови та розвитку нації, свідомого громадянського суспільства. В межах нашого дослідження тлумачимо **мовну особистість учнів як громадян з розвинутою мовною свідомістю** так: особистість, або індивід, що не просто володіє мовою та її засобами, а усвідомлює себе гідним громадянином своєї держави, носієм національної мови, що вирізняється національною мовною картиною світу, шанобливим ставленням до рідної мови та її традицій, орієнтований на гуманістичні загальноєвропейські цінності та усвідомлено користується мовними нормами в різних життєвих ситуаціях.

Основною психолого-педагогічною передумовою формування мовної особистості як громадянина з розвинутою національномовною свідомістю в процесі навчання української мови є дотримання як загальнодидактичних та лінгводидактичних, так і специфічних принципів:

1. **Принципи особистісного підходу**, що забезпечує розвиток мовної особистості як громадянина з розвинутою національномовною свідомістю. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

2. **Принцип цілісності та системності**, передбачає охоплення

усіх сфер особистісного розвитку учнів та системне формування (з уроку в урок) цінностей, ставлень, знань, вмінь та навичок, що є структурними елементами громадянської компетентності.

3. **Соціальної доцільності** (засвоєний навчальний матеріал і сформовані на його основі вміння й навички зумовлені системою соціальних цінностей і очікувань).

4. **Взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку.** Наявність у змісті елементів, що забезпечують гармонійну реалізацію загальноосвітніх і предметних завдань, зокрема, окрім знань, вмінь та навичок з мови, паралельно або комплексно варто надавати громадянським знанням, виховувати ставлення до мови та суспільних явищ, що відповідає суспільним нормам поведінки, формувати вміння та навички громадянської компетентності. Виховання патріотизму, поваги до загальнолюдських, національних та європейських цінностей, формування поваги до прав і свобод людини, формування громадянської культури та культури демократії.

5. **Демократизації й гуманізації.** Забезпечення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учителем і учнями, можливість вибору виду навчальної діяльності, способів виконання та рішення завдань, можливість обирати та аргументувати власну позицію щодо обговорюваної теми на уроці.

6. **Детермінації.** Налагодження зв'язків предмета з попереднім досвідом учнів, прогнозування майбутніх успіхів, нерозривний зв'язок з національними традиціями, історією національного становлення українців, подальша доля української мови.

7. **Єдності теорії й практики.** Засвоєний навчальний матеріал, сформовані вміння й навички мають прикладний характер, можливість застосування не лише у сфері навчальної діяльності, а й професійній та особистісній, співпраця з молодіжними громадськими організаціями).

8. **Принцип проблемно-ситуативної організації навчання.** Для школярів важливим є усвідомлення значення української мови у вирішенні громадянських завдань, тому навчання слід будувати за проблемно-ситуативним принципом, використовуючи імітаційне моделювання ситуацій, спонукаючи учнів до роботи з довідковими, лексикографічними працями та літературою, пов'язаною з майбутньою професійною діяльністю та з вирішенням різних життєвих ситуацій.

9. **Комунікативний принцип,** що забезпечує вільне володіння українською мовою в різних соціальних сферах, насамперед у професійній, у вирішенні конфліктів у полікультурному оточенні.

10. **Принцип урахування життєвої перспективи,** суть якого полягає в репрезентації інформації, що дозволяє вирішувати життєві завдання, зокрема відомостей з риторики, стилістики, культури мовлення тощо.

11. **Принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, духовно-етичної.** Важливо залучити всі сфери особистості, забезпечити комплексний розвиток старшокласників, зокрема сформувати позитивне, шанобливе ставлення до української мови як основу розвиненої національно-мовної свідомості,

вміння керувати власними емоціями в процесі спілкування.

12. Принцип профільного навчання. Зміст, практичні завдання мають бути наповнені тематикою, лексикою, практичною реалізацією відповідно до профільного спрямування учнів.

13. Позалінгвальний принцип передбачає врахування суспільних умов, у яких функціонує мова. Дотримання цього принципу допоможе, зокрема, пояснити причини лексичних запозичень, переосмислення значень деяких слів.

14. Принцип інтегрованого навчання передбачає поєднання на уроці різних напрямків навчання, різнотематичність, охоплення різних наукових сфер на основі тексту та різних видів діяльності на уроці. Формуючи національномовну особистість, варто звернутися до історії України, історії рідної мови, законодавчої бази мовної політики тощо.

На підставі опрацьованих наукових джерел, до основних психолого-педагогічних передумов формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови відносимо:

1) цілеспрямоване та систематичне формування мовної особистості з розвинутою мовною свідомістю як на уроках, так і в позаурочний час;

2) формування ціннісного та відповідального ставлення до мови;

3) знання учнів-ліцеїстів про мовне законодавство та формування відповідального ставлення до мовного законодавства;

4) розвиток розумової активності учнів під час обговорення складних проблемних питань з української мови;

5) розвиток критичного мислення в процесі опрацювання інформації, особливо медійної, що стосується питань мови та її використання громадянською;

6) мотивація та формування мовних ідеалів (видатні постаті, успішні особистості з високим рівнем культури мовлення);

7) врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників;

8) спонування учнів до систематичної проектної, дослідницької та текстворчої діяльності.

9) співпраця з молодіжними громадськими організаціями саме з мовного напрямку як запорука активізації громадянської позиції;

10) систематичне поєднання компонентів громадянської компетентності з мовним матеріалом;

11) врахування лінгводидактичних та специфічних принципів формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі вивчення української мови.

Висновки. Отже, опрацювання наукових праць дало змогу уточнити базові поняття дослідження: "мовна свідомість", "мовна особистість", "національномовна особистість", "національномовна свідомість". Мовну свідомість визначено як форму свідомості, яка обіймає погляди, уявлення, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності. Під *мовною особистістю* розуміємо особистість, індивіда, що володіє певними знаннями про мову (лексико-граматичними, фразеологічними, орфографічними,

синтаксичними, стилістичними), мовними засобами, вдало їх використовує в створенні власних висловлювань, сприйнятті, розумінні в різних мовно комунікативних ситуаціях. Мовна свідомість – це небайдуже, шанобливе ставлення до мови. Тлумачимо **мовну особистість як громадянина з розвинутою мовною свідомістю** так: особистість, або індивід, що не просто володіє мовою та її засобами, а усвідомлює себе гідним громадянином своєї держави, носієм національної мови, що вирізняється національною мовною картиною світу, шанобливим ставленням до рідної мови та її традицій, орієнтований на гуманістичні загальноєвропейські цінності та усвідомлено користується мовними нормами в різних життєвих ситуаціях. Основною психолого-педагогічною передумовою формування мовної особистості як громадянина з розвинутою національно-мовною свідомістю в процесі навчання української мови є дотримання таких принципів: принципи особистісного підходу, принцип цілісності та системності, соціальної доцільності, взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, демократизації й гуманізації, детермінації, єдності теорії й практики, принцип проблемно-ситуативної організації навчання, комунікативний принцип, урахування життєвої перспективи, комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, духовно-етичної, профільного навчання, позалінгвальний принцип, принцип інтегрованого навчання. На підставі опрацьованих наукових джерел, до основних психолого-педагогічних передумов формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови відносимо: цілеспрямоване та систематичне формування мовної особистості з розвинутою мовною свідомістю як на уроках, так і в позаурочний час; формування ціннісного та відповідального ставлення до мови; знання учнів-ліцеїстів про мовне законодавство та формування відповідального ставлення до мовного законодавства; розвиток розумової активності учнів під час обговорення складних проблемних питань з української мови; розвиток критичного мислення в процесі опрацювання інформації, особливо медійної, що стосується питань мови та її використання громадянською; мотивація та формування мовних ідеалів (видатні постаті, успішні особистості з високим рівнем культури мовлення); врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників; спонукання учнів до систематичної проектної, дослідницької та текстотворчої діяльності; співпраця з молодіжними громадськими організаціями саме з мовного напрямку як запорука активізації громадянської позиції; систематичне поєднання компонентів громадянської компетентності з мовним матеріалом; врахування лінгводидактичних та специфічних принципів формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі вивчення української мови. На основі визначених принципів та психолого-педагогічних передумов формування мовної особистості учнів як громадян з розвинутою національно-мовною свідомістю, що слугують одночасно й принципами та передумовами формування громадянської компетентності, дана проблема потребує подальшого теоретичного та практичного опрацювання, зокрема визначення ефективних форм, методів та засобів формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови.

Література

1. Ейгер Г.В., Раппорт И.Л. Язык и личность. – Харьков, 1991. – 234 с.
2. Ковальова Т. В. Мовний компонент національної самосвідомості як визначальний чинник мовної політики держави / Т. В. Ковальова // Публічне управління: теорія та практика: Зб. наук. пр. Асоціації докторів наук з державного управління. – Х. : Вид-во “ДокНауКДержУпр”, 2010. – № 3–4. – 432 с. – С. 161-165.
3. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія]/Оксана Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с. ISBN 978-966-485-103-6
4. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: [монографія]/ Л. І. Мамчур. – Умань: Видавець «Сочинський», 2012. – 449 с.
5. Мацько Л. Мовна особистість Тараса Григоровича Шевченка як чинник формування українських філологів [Електронний ресурс]. / Л. Мацько // Волинь філологічна: текст і контекст. – 2013. – Вип. 15. – С. 174-190. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vftk_2013_15_22st.177
6. Навчальні програми для 10-11 класів. Українська мова (рівень стандарту) [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. Дата звернення: Жовт. 21, 2019.
7. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. – Львів: «Фенікс», 1995. – 46 с
8. Савчин М.В., Василенко Л.П., Вікова психологія: навчальний посібник. – К.: «Академвидав», 2006. – 356 с.
9. Селіванова О. Мовленнєвий вплив в комунікативній взаємодії / О. О. Селіванова // Психолінгвістика. – 2012. – Вип. 10. – С. 223-229.
10. Селігей П. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання/ П.О. Селігей; Національна академія наук України; відп. ред. Л.Т. Масенко. – К.: Києво-Могилянська акад., 2012. – 118 с.
11. Симоненко Т. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5-7 класах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Т.В. Симоненко. – Київ, 2000. – 32 с.
12. Снігур Л. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості: автореф...доктора психол. наук / Л.А.Снігур. – К., 2005. – С.8-20
13. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник/ В. Шапар. – Харків: ПРАПОР, 2005. – 486 с.

References

1. Eijer H.V., Rapport Y.L., (1991). *Yazik i lychnost*. Kharkov, 234 [in Russian]
2. Kovalova T. V. (2010) *Movnyi komponent natsionalnoi samosvidomosti yak vyznachalniy chynnyk movnoi polityky derzhavy* [Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka: Zb. nauk. pr. Asotsiatsii doktoriv nauk z derzhavnoho upravlinnia]. Kh.: Vyd-vo “DokNaukDerzhUp”, 3–4, S. 161-165 [in Ukrainian].
3. Kucheruk O., (2011) *Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka: [monohrafiia]*, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka, 420 s. [in Ukrainian].
4. Mamchur L., (2012) *Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikativnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: [monohrafiia]*, Uman: Vydavets «Sochynskiyi», 449 s. [in Ukrainian].
5. Matsko L., (2013) *Movna osobystist Tarasa Hryhorovycha Shevchenka yak chynnyk formuvannia ukrainskykh filolohiv* [Elektronnyi resurs] [Volyn filolohichna: tekst i kontekst]. Vyp. 15, S. 174-190, http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vftk_2013_15_22st.177 [in Ukrainian].

6.Navchalni prohramy dlia 10-11 klasiv., (2019) *Ukrainska mova (riven standartu)* [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian].

7.Ohienko I., (1995) *Nauka pro ridnomovni oboviazky*, Lviv: "Feniks" [in Ukrainian]

8.Savchyn M.V., Vasilenko L.P., (2006) *Vikova psykhologhiia: navchalnyi posibnyk*, K.: «Akademyvdav», 356 [in Ukrainian].

9.Selivanova O. (2012) *Movlennievyyi vplyv v komunikativnii vzaємodii*, [Psykholinhvistyka. Vyp. 10, 223-229], [in Ukrainian].

10. Selihei P., (2012) *Movna svidomist: struktura, typologhiia, vykhovannia*, Natsionalna akademiia nauk Ukrainy; vidp. red. L.T. Masenko, K.: Kyievo-Mohyl. akad. [in Ukrainian].

11. Symonenko T. (2000) *Formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti na urokakh ukrainskoi movy v 5-7 klasakh*: [avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia (ukrainska mova)»]. Kyiv, 32. [in Ukrainian].

12. Snihur L., (2005) *Psykhologhiia stanovlennia hromadianskosti osobystosti*: [avtoref...doktora psykhol. Nauk] K. pp.8-20 [in Ukrainian].

13. Shapar V. *Suchasnyi tlumachnyi psykhologichnyi slovnyk*. Kharkiv: PRAPOR, 486 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті з'ясовано суть поняття "мовна особистість", "національномовна особистість", "мовна свідомість", "національна мовна свідомість", виокремлено її структурні елементи, визначено роль у розвитку та становленні україномовного демократичного суспільства. Проаналізовано джерельну базу, уточнено ключові поняття, викладено основні результати досліджень з питання мовної особистості, мовної свідомості, зокрема вітчизняних, зарубіжних психологів, психолінгвістів, лінгводидактів; визначено взаємозв'язок національномовної свідомості з громадянською компетентністю; з'ясовано стратегічне значення національномовної свідомості як основного чинника формування громадянознавчих знань, громадянської позиції, відповідального ставлення та дотримання рідномовних обов'язків. На основі тлумачень та визначення структурних елементів мовної свідомості виокремлено основні принципи та психолого-педагогічні передумови формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови. Підбито підсумки й спрогнозовано перспективи подальшого дослідження проблеми.

Ключові слова: громадянська компетентність, мовна особистість, національномовна особистість, мовна свідомість, національна свідомість.

УДК 373.016.091.26:53]:004.9

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-176-184

THE PROSPECTS OF USING THE GOOGLE CLASSROOM CLOUD-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO CONTROL THE LEVEL OF PHYSICAL STUDENTS

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА GOOGLE CLASSROOM ДЛЯ КОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗНАТЬ УЧНІВ З ФІЗИКИ

Olexandr MARTYNIUK,

Postgraduate

<https://orcid.org/0000-0003-1758-2580>

oleksandr_kyiv@ukr.net

Lesya Ukrainka Eastern Europe National University

✉ 13 Volya Avenue
Lutsk, Ukraine, 43025

Олександр МАРТИНЮК,

аспірант

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

✉ просп. Воли, 13
Lutsk, Ukraine, 43025

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

In the article, education was considered as one of the areas of IT implementation. Existing risks of using modern devices and programs in the child's daily activities are described. Also, existing research has concluded that the positive impact of IT technologies on their use in learning for children of all ages, particularly adolescents. The directions of introduction of cloud technologies in the educational process are analyzed, the types of cloud services and their advantages over the existing educational means are considered. Existing ways of using cloud environments and services to control student performance are examined. Describes the functionality of Google Classroom's cloud-based environment as a specially designed educational service. A list of necessary requirements for using Google Classroom in the knowledge assessment has been created. The steps that a teacher must take when designing, sending, and checking test work using this environment are also discussed. A script for performing the student's test work and sending the result to the teacher is provided. Possible and negative aspects of implementation of this method of assessment of students' knowledge are analyzed. Perspective directions of continuation of the study are indicated.

Key words: *Cloud-based learning environment, knowledge assessment, physics.*

Вступ. Інформаційні технології (ІТ) здійснили значний прорив за останні кілька років, розширивши тим самим не лише спектр технічних засобів, але й відкривши нові горизонти для їхнього впровадження. Одним з перспективних напрямів використання сучасних засобів ІТ є освіта. Зокрема, у «Цифровій адженді – 2020» – документі, що розроблений представниками ІТ-індустрії України спільно з Міністерством економічного розвитку та торгівлі, вказано, що «цифровізація» освіти є одним з ключових напрямків роботи держави. Також передбачається, що школа сприятиме впровадженню в освітній процес та оновлюватиме програмно-апаратне забезпечення для відповідності його сучасним потребам. Результатом

упровадження такої стратегії вбачається впровадження якісного та доступного навчального контенту, а також модернізація апаратно-програмного забезпечення і розробка так званого «цифрового» робочого місця. Не варто забувати про ризики, які можуть нести в собі інформаційні технології при використанні їх в освітньому процесі. Так, наприклад, за даними ЮНЕСКО, вказується ряд ризиків, що можливі при використанні інформаційних технологій дітьми дошкільного віку при навчанні: негативний вплив на здоров'я дитини; виникнення залежності від комп'ютера чи іншого пристрою; витіснення комп'ютером інших занять та навчальної діяльності з розпорядку дня дитини; шкідливий зміст деяких інформаційних ресурсів (Калаш, 2011).

У результаті необхідний якісний контроль діяльності дитини з батьками та педагогами, а також особливий підхід до використання сучасних технологій. Аналізуючи дослідження О. Гриб'юк, можна зробити висновок, що впровадження технологій у навчальну програму, зокрема для учнів початкової школи, несе не менші ризики (Гриб'юк, 2014). У першу чергу, розглядається негативний вплив використання комп'ютера на зір дитини, а також психологічні розлади, які можуть розвиватись при неконтрольованому використанні сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів. Як висновок, автор пропонує ряд заходів, спрямованих на мінімізацію негативної дії. Але не варто забувати і про те, що на ринку існує велика кількість різноманітних гаджетів, які мають різну якість дисплеїв, а також можуть бути адаптовані для роботи дитиною з допомогою, так званих, програм «батьківського контролю». П. Бісіркін у своїх дослідженнях більше уваги звертає саме на якісний вплив ІКТ, здатність до мислення та виконання певних завдань дітей початкового шкільного віку (Бісіркін, 2008). Результати показали позитивний і негативний вплив ІКТ на дитячу психіку, а також залежність від якості навчальних матеріалів, уміння педагога працювати з технологіями та власне методики їх використання. Аналогічний позитивний ефект показали також інші дослідження.

Здавалось би, для учнів середнього та старшого шкільного віку проблема використання ІКТ не повинна бути настільки гострою, оскільки сучасні підлітки частіше використовують гаджети та Інтернет у повсякденному житті. Проте, як показують дослідження, для дітей у Всесвітній мережі завжди існують значні ризики (Livingstone & Haddon, 2008). Окрім явних проблем зі здоров'ям, що можуть виникати внаслідок постійної роботи за комп'ютером чи смартфоном, додаються також неякісний та шкідливий контент, порушення приватності, знушання, булінг, вимагання та інші ризики. Таким чином, процес упровадження інформаційно-цифрових технологій в освітній процес повинен враховувати ці фактори.

На сьогодні одним із засобів ІКТ, які можна якісно впровадити в освітній процес, є хмарні технології. Дослідження Ю. Лютюк, М. Шишкіної, Н. Морзе, О. Кузьмінської, Saju Mathew, K. Kawatra, V. Kumar, Nabil Sultan, Mohssen M. Alabbadi вказують на значні перспективи впровадження хмарного середовища в освітній процес. У першу чергу, подібні технології дозволяють підготувати якісного фахівця, який володітиме не тільки знаннями з предметної області,

але й необхідними знаннями в ІТ-технологіях та матиме навички їхнього використання (Лютюк, 2013; Хомутенко, 2018). Хмарні середовища Google, Amazon, Microsoft надають користувачу ряд сервісів, які можуть замінити фізичне обладнання (Hardware as a Service), прикладне програмне забезпечення (Software as a Service), робоче місце (Desktop as a Service) чи навіть цілу інформаційну інфраструктуру (IaaS), при цьому вирішуючи проблеми розмежування доступу, безпеки інформації, резервного копіювання, а в деяких випадках навіть пошуку інструментів для побудови навчальної програми (Sultan, 2010; Saju, 2012; Морзе & Кузьмінська, 2011). Причому, варто зауважити, що використання таких рішень є економічно обґрунтованим і дуже перспективним. (Kawatra & Kumar, 2018; Alabbadi, 2011)

Утім, якщо перспективи використання хмарних середовищ в процесі навчання та домашньої роботи досить зрозумілі і явні, то виникає закономірне питання щодо можливості використання цих технологій при оцінюванні знань учнів. Частково це питання розглянуто у роботах Ю. Богачкова, О. Абрамової, О. Бурова, П. Уханя, в яких вчені вказували на переваги хмарних технологій при оцінюванні знань та описували конкретні реалізації цих систем (Абрамова, 2015; Богачков, Буров & Ухань, 2016). Питання розробки і впровадження хмаро-орієнтованої системи оцінювання знань учнів при вивченні фізики на базі хмарних середовищ залишається недостатньо дослідженим і актуальним. **Метою** нашого дослідження є аналіз перспектив використання хмарних сервісів при оцінюванні знань учнів з фізики. **Завданням** є запропонувати та описати готову систему оцінювання знань, визначити можливі недоліки такого засобу та переваги перед наявними, а також запропонувати базову методіку впровадження такої системи в освітній процес.

Методи та методики досліджень. У процесі виконання дослідження використано теоретичний метод (аналіз і синтез українських та світових наукових, педагогічних, методичних джерел та нормативних документів).

У дослідженні розглядалось хмарне середовище Google Classroom, яке розроблене і надається для роботи компанією Google. Перша перевага сервісу – доступність. Він є безплатним, хоч і включає платний контент у вигляді додаткових програмних продуктів, а також баз знань. Іншою перевагою можна назвати інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та наявність усіх ключових функцій. У першу чергу, потрібно розуміти, що система може використовуватись як учителем, так і учнем, відповідно набір функцій та можливостей буде відрізнятись. У варіанті використання вчителем надаються такі ключові можливості: створення навчальних матеріалів (лекції, відеоуроки, повідомлення презентації) з допомогою Google Docs, Google Sheets тощо; накопичення навчального матеріалу в спільному Google Drive; розмежування доступу до навчальних матеріалів, а також надання можливості коментування, додавання, зміни спільних файлів для учнів; створення завдань та опитувань для учнів з можливістю подальшого виставлення оцінок за результатами їхнього виконання; контроль знань учнів за допомогою вбудованого журналу оцінок.

Для учня всі завдання та дані приходять у вигляді стріму (стрічки повідомлень), у яких з'являються завдання для виконання, повідомлення, лекції, опитування та обговорення. При підключенні до сервісу потребується

використання Google-акаунта, який слід попередньо створити, після чого учневі будуть доступні сервіси Google, зокрема Google Drive, Gmail тощо, які він також активно буде використовувати при навчанні.

Перед тим, як переходити до хмаро-орієнтованого оцінювання знань учнів з фізики, потрібно врахувати такі вимоги: для проведення такого виду оцінювання необхідне наявне апаратне забезпечення, тобто стаціонарний комп'ютер, смартфон чи планшет з доступом до мережі Інтернет; педагогу слід мати мінімальний досвід використання подібних платформ та мати інструкції для роботи з Google Classroom; учень повинен бути ознайомлений з інтерфейсом системи, мати досвід виконання завдань у ній; батьки учня повинні бути ознайомленими з системою, мати базові знання щодо того, як її можна використовувати та мати змогу допомогти учневі, в разі необхідності, працювати з тим чи іншим функціоналом.

З одного боку, може здатись, що така система оцінки знань учнів є надлишковою і породжує додаткові вимоги до учителя та учнів. Проте не варто забувати, що хмаро-орієнтоване середовище сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів і педагогів, яка визнана ЄС як одна із ключових і є основою фреймворку Digital Competence, що був запропонований у 2016 р.. Таким чином, описані вище вимоги продиктовані сучасним розвитком технологій та базуються на портреті людини цифрової ери, в якій ми зараз живемо.

Розглянемо кроки, які виконує вчитель для створення опитування та оцінки знань учня:

1. Зайти у віртуальний клас і створити нове опитування (Quiz). Варто розуміти, що в рамках середовища педагог може керувати кількома віртуальними класами, які мають абсолютно незалежні інформаційні ресурси та набір даних як у реальному навчальному класі.

2. Заповнити основні поля, зокрема вказати назву оцінювання, коротко описати поставлене перед учнями завдання (дати відповіді на питання, виконати лабораторну роботу тощо). Окрім того, на цьому етапі вказується максимальна кількість балів за роботу, а також розділ, до якого відноситься робота.

3. Заповнити контентом кожне завдання і вказати правильні відповіді та кількість балів, як показано на рис. 1.

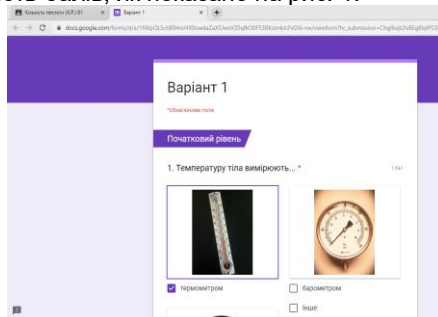


Рис. 1. Заповнення полів у завданні

Причому, окрім тексту, в завдання можна додавати також картинки.

Серед доступних типів відповідей можна використовувати тести (включаючи кілька варіантів відповідей), короткі й розгорнуті відповіді. Оскільки в статті розглядається фізика як предмет, то в першу чергу рекомендується поєднання тестових завдань (для початкового і середнього рівнів), коротких відповідей (середній рівень), а також задач, відповіддю до яких буде число чи кілька чисел у попередньо вказаних величинах (достатній і високий рівень). Також при виконанні завдання учень може вести «чорновик», який допомагає вчителю розуміти, який був хід думок учня, звідки той взяв отриманий результат, а також для вирішення спірних питань, коли учень буде не згоден з отриманою оцінкою. Наприклад, розглянемо задачу: «Яка сила реакції опори діє на блок масою 10 кілограм, якщо прискорення вільного падіння вважати рівним 10 м/с^2 ? Відповідь надати у ньютонах». Правильною відповіддю в цьому випадку вчитель вказує число 100. Важливо також те, що першим питанням повинен бути запит електронної пошти учня для визначення, що це саме його завдання при перевірці.

4. Після заповнення всіх завдань потрібно знову перейти в налаштування завдання і призначити його для тих учнів, що будуть його виконувати.

5. Після виконання завдання учні присилатимуть результати опитування. У параметрах контрольної вчителю будуть доступні всі результати. Система самостійно виставляє кількість набраних балів учнем, проте остаточну оцінку ставить сам учитель на основі отриманих балів та наданих йому «чорновиків». Так, наприклад, якщо учень вказав неправильну відповідь, система не зарахує йому жодного бала. Проте, якщо в «чорновику» вчитель бачить, що була виконана механічна помилка або ж задача була частково розв'язана, то передбачена можливість виставлення більшої кількості балів.

6. Після перевірки роботи вчитель остаточно виставляє бали в системі, як показано на рис. 2.

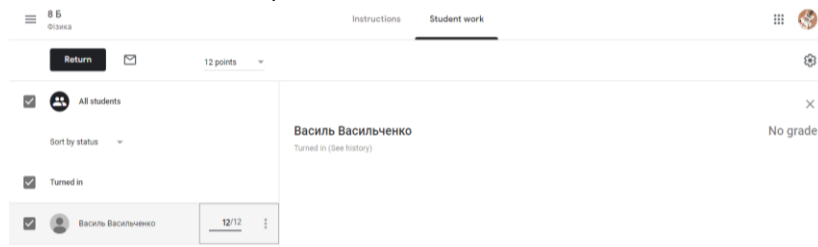


Рис. 2. Виставлення оцінок у середовищі Google Classroom

7. Успішність учня можна контролювати з допомогою спеціального електронного журналу, який дозволяє не тільки зберігати результати учня, але і вести певну статистику його результативності.

З точки зору учня, виконання ним контрольної роботи передбачає реалізацію такого сценарію:

1. Учень реєструється свій у системі Google (це вимагається

виконувати один раз).

2. Учень входить у Google Classroom за наданим вчителем паролем (виконується один раз при першому вході у Classroom).

3. В стрічці на своїй сторінці він відкриває контрольну роботу і дає відповіді на поставлені питання.

4. Після виконання завдання потрібно натиснути кнопку Send, щоб відіслати результат вчителю.

5. Також учневі може надаватись можливість одразу переглянути результати роботи (не рекомендовано при виконанні роботи в класі для уникнення ситуації списування чи порівняння відповідей), а кількість отриманих балів після оцінювання відсилається вчителем після виставлення оцінки в системі.

Аналізуючи вказаний сценарій роботи, можна констатувати, що оцінювання знань з застосування хмаро-орієнтованих середовищ має ряд переваг. У першу чергу, застосування таких технологій в освітньому процесі сприяє розвитку інформаційно-цифрової компетентності, яка є однією з ключових як для учня, так і вчителя. По-друге, виконання контрольних та самостійних робіт онлайн дозволяє позбутись великої кількості рутинної роботи для вчителя, оскільки частина завдань (тестова частина) оцінюється абсолютно без його участі. Результати ж учня й оцінки є цілком доступними як для вчителя, так і для учня чи його батьків онлайн, що полегшить контроль за успішністю дитини. По-третє, використання графічного матеріалу та різних типів питань дозволяє зробити процес виконання завдань більш цікавим та може позитивно впливати на абстрактність мислення учня.

Окрім позитивних властивостей такого підходу, ми вбачаємо також можливий негативний ефект від повноцінної заміни наявних способів проведення оцінювання знань. Перш за все, дослідження показують, що тривала робота підлітка за комп'ютером негативно впливає на його психологічний та фізичний стан (Гриб'юк, 2014). Тому важливо, щоб при створенні навчальних та контрольних робіт учитель урахував це і намагався мінімізувати час використання учнем комп'ютера або ж застосовував більш «здорові» технології (наприклад, e-ink). Другий аспект, на який рекомендуємо звернути увагу, – це те, що запропоноване хмарне середовище потрібно використовувати в поєднанні з наявними засобами оцінювання, оскільки не завжди фізичні аудиторії та школи в цілому мають достатнє матеріально-технічне забезпечення для використання повною мірою таких систем.

Висновки. Отже, якщо враховувати загальні рекомендації до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, хмарні технології мають значні перспективи при впровадженні їх у процес оцінювання знань учнів з фізики в загальноосвітньому навчальному закладі. Крім того, використання хмарних середовищ в освітньому процесі в цілому пропагується і розглядається в чинних стратегіях розвитку освіти і науки в Україні та світі, що стає ще одним аргументом до використання їх у новій українській школі.

Перспективу подальших дослідження ми вбачаємо в дослідженні

практичної реалізації описаних вище методик. Зокрема, використання наявного хмарного середовища для оцінювання знань учнів у закладах загальної середньої освіти. Важливо в подальшому побачити, чи існує кореляція між упровадженням цих технологій в освітній процес та набуттям учнями інформаційно-цифрової компетентності, а також, чи матиме якісний позитивний вплив на результати навчання.

Література

1. Kiran Kawatra, Vikas Kumar. Cost Benefit Analysis of Cloud Computing in Education. / Kiran Kawatra, Vikas Kumar // International Journal of Business Information Systems, No. 2, Vol. 27. – 2018. – pp.205-220.
2. Mohssen M. Alabbadi. Cloud Computing for Education and Learning: Education and Learning as a Service (ELaaS) / Mohssen M. Alabbadi // 14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011) – 11th International Conference Virtual University, 21–23 September 2011, Piešťany, Slovakia, pp. 589-594.
3. Nabil Sultan. Cloud computing for education: A new dawn? / Sultan Nabil // International Journal of Information Management, Vol. 30. – 2010. – pp.109–116.
4. Saju Mathew. Implementation of Cloud Computing in Education – A Revolution. / Saju Mathew // International Journal of Computer Theory and Engineering, Vol. 4, No. 3. – 2012. – pp. 473-475.
5. Sonia Livingstone, Leslie Haddon. Risky experiences for children online: charting European research on children and the Internet. Children & society, 22 (4). pp. 314-323.
6. Абрамова О.М. Использование облачных технологий для организации контроля учебной деятельности. / О.М. Абрамова // Высшее образование в России, № 7. – 2015. – С. 155-159.
7. Бісіркін П. М. Дослідження впливу ІКТ на особистісні якості учня початкових класів в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи. / П. Бісіркін / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – Вип. 5.
8. Богачков Ю. М. Хмарні технології та оцінювання рівня навчальних досягнень старшокласників / Ю. М. Богачков, О. Ю. Буров, П. С. Ухань // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – № 1. – С. 51-55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_1_11. (Дата звернення 21 липня 2019)
9. Гриб'юк О.О. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на психофізіологічний розвиток молодого покоління. / О. Гриб'юк // "Science", the European Association of pedagogues and psychologists. International scientific-practical conference of teachers and psychologists "Science of future": materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress. – Прага, 2014. – С. 190-207.
10. Лотюк Ю. Г. Хмарні технології у навчальному процесі ВНЗ / Ю. Г. Лотюк // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – 2013. – Вип. 1. – С. 61-67. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2013_1_10. (Дата звернення 11 серпня 2019)
11. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – Вип. 9. – С. 20-29. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_9_4. (Дата звернення 1 липня 2019)
12. Калаш И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании. Аналитический обзор, 2011. URL: <https://ite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf>.
13. Хомутенко М.В. Методика навчання атомної і ядерної фізики в хмаро орієнтованому навчальному середовищі: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Хомутенко Максим

Володимирович, — Кр., 2018. – 397 с.

14. Шишкіна М. Перспективні технології розвитку систем електронного навчання / М. Шишкіна // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – Вип. 10. – С. 132-139. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_20. (Дата звернення 12 липня 2019)

References

1. Abramova, O. (2015). Yspolzovanye oblachnykh tekhnolohyi dlia orhanyzatsyy kontrolia uchebnoi deiatelnosti [The use of cloud technology to organize the monitoring of educational activities], *Vysshee obrazovanye v Rossyy – Higher education in Russia*, 7, 155-159 [in Russian].

2. Alabbadi, M. (2011). Cloud Computing for Education and Learning: Education and Learning as a Service (ELaaS), 14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011) – 11th International Conference Virtual University, 589-594.

3. Bisirkin, P. (2008) Doclidzhennia vplyvu IKT na osobystisni yakosti uchnia pochatkovykh klasiv v umovakh navchalnoho protsesu zahalnoosvitnoi shkoly. [The study of the impact of ICT on the personal qualities of elementary school students in the educational process of secondary school], *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technology and training tools*, 5 [in Ukrainian]

4. Bohachkov, Yu., Burov, O. & Ukhan, P. (2016). Khmarni tekhnolohii ta otsiniuvannia rivnia navchalnykh dosiahnen starshoklasnykiv [Cloud technology and assessment of high school students' educational achievement], *Kompiuter u shkoli ta simi – Computer at school and family*, 1, 51-55. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2016_1_11. [in Ukrainian]

5. Hrybiuk, O. (2014). Vplyv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na psykhoфизиологичnyi rozvytok molodoho pokolinnia [Influence of information and communication technologies on psychophysiological development of young generation], "Science", the European Association of pedagogues and psychologists. International scientific-practical conference of teachers and psychologists "Science of future": materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress, 190-207.

6. Kawatra, K., & Kumar, V. (2018) Cost Benefit Analysis of Cloud Computing in Education. *International Journal of Business Information Systems*, 2 (27), 205-220.

7. Kalash, I. (2011). Vozmozhnosti ynfarmatsyonnykh y ommunykatyionnykh tekhnolohiy v doshkolnom obrazovanny [Possibilities of information and communication technologies in preschool education], *Analytical review*. Retrieved from <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf>. [in Russian]

8. Khomutenko, M. (2018). *Metodyka navchannia atomnoi i yadernoi fizyky v khmaro oriientovanomu navchalnomu seredovyskhi*. (Doctoral dissertation). Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

9. Livingstone, S., & Haddon, L. (2008) Risky experiences for children online: charting European research on children and the Internet. *Children & society*, 22 (4). pp. 314-323

10. Lotyuk, Yu. (2013). Khmarni tekhnolohii u navchalnomu protsesi VNZ [Cloud technologies in the educational process of higher education institutions], *Psykholohopedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ – Psychological-pedagogical bases of humanization of educational process in school and university*, 1, 61-67. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2013_1_10.

11. Morze, N., & Kuzminska O. (2011). Pedahohichni aspekty vykorystannia khmarnykh obchyslen [Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень], *Informatsiini tekhnolohii v osviti [Information technology in education]*, 9, 20-29. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_9_4.

12. Sultan, N. (2010). Cloud computing for education: A new dawn? *International Journal of Information Management*, 30, 109–116.

13. Saju, M. (2012) *Implementation of Cloud Computing in Education – A*

Revolution. International Journal of Computer Theory and Engineering, 4 (3), 473-475.

14. Shishkina M. (2011) Perspektivni tekhnolohii rozvytku system elektronnoho navchannia [Advanced technologies of e-learning systems development], Informatsiini tekhnolohii v osviti – Information technology in education, 10, 132-139. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_20.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто окремі аспекти впровадження ІТ технологій в освіті. Описано наявні ризики застосування сучасних пристроїв та програм у щоденній діяльності дитини. Також на основі досліджень зроблено висновки щодо позитивного впливу ІТ-технологій при їхньому використанні в процесі навчання для дітей різного віку, зокрема підлітків. Проаналізовано напрями впровадження хмарних технологій в освітній процес, розглянуто типи хмарних сервісів та їхні переваги перед наявними освітніми засобами. Розглянуто шляхи використання хмарних середовищ та сервісів для контролю успішності учнів. Описано функціональні можливості хмаро-орієнтованого середовища Google Classroom як спеціально розробленого в освітніх цілях сервісу. Сформовано список необхідних вимог для використання GoogleClassroom при оцінюванні знань. Також запропоновано дії, які повинен виконувати учитель при формуванні, розсиланні та перевірці контрольних робіт з допомогою цього середовища. Подано сценарій виконання контрольної роботи учнем та надсилання результату вчителю. Проаналізовано можливі позитивні та негативні аспекти впровадження такого способу оцінювання знань учнів. Вказано перспективні напрями продовження дослідження.

Ключові слова. хмаро-орієнтоване навчальне середовище, оцінка знань, фізика

УДК 372. 894

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-185-193

THE FORMATION OF STUDENTS' CHRONOLOGICAL COMPETENCE AT THE LESSONS DURING STUDYING THE HISTORY OF UKRAINE.

ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Tetiana SHOLOIKO,

teacher of the highest category,
senior teacher

<https://orcid.org/0000-0003-3743-7532>

sholoiko.tatiana@gmail.com

*Institution of secondary education
№ 20*

✉ 103 Franko St.,

Berdiansk, Zaporizhzhia region

Тетяна ШОЛОЙКО,

учитель вищої категорії, старший
вчитель

*Заклад загальної середньої освіти
№ 20*

✉ вул. Франка, 103, м. Бердянськ,

Запорізька область

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article is dedicated to research competency-oriented methods of teaching history at school and development of methodological recommendations for study the chronology at history lessons as a form of formation chronological competence.

To solve outline problems there were applied methods of analysis and generalization historical and pedagogical literature, regulatory documents, structural and logical analysis.

Based on the study of theoretical and practical aspects – modern education at school is based on the competency – oriented training, where the main role are the competences which form in the process of learning. Among the most important subject competences there is chronological, which helps pupils to navigate in the time space. The aim of subject competence depends on skills formation, that would help to solve problems, analyze and act according to pupils' skills satisfying their social needs. Having well-developed subject competence, pupils can apply them in educational activities and in everyday life. Learning chronological competence should happen gradually using different working methods starting from the simplest and finishing with difficult tasks.

For the effective teacher's work with students at the history lessons, there were installed priority tasks for each age category. On the basis of the conducted researches there were formed stages of molding chronological competences. There were exercises that appropriate their using for successful completion of the object. The presented exercises in this article will contribute to the formation of chronological competency at the history lessons. These exercises will help pupils to understand and logically distribute events in history, establish a cause and effect chain. This means, that pupils won't study a specific date, but they'll be able to understand what was happening at that time.

Finally, the formation process of chronological student's competence at the history lessons are not fully explored. So, further, we look forward to a deeper analysis of the problem.

Keywords: *chronological competence, history lessons / events, subject competences, historical tasks.*

Для сталого розвитку української держави важливим кроком є формування національно свідомої особистості. Сучасна вітчизняна освіта ставить за пріоритет компетентісно-орієнтоване навчання [Баханов, 2012]. Важливим є те, що сформовані на уроках компетентності в майбутньому повинні допомагати випускнику орієнтуватись по життю [Пометун, 2018]. Адже компетентність передбачає вміння застосовувати набуті знання, вміння, досвід та способи діяльності на практиці [Пометун, 2007].

Над визначенням терміна та значення компетентності працювали І. Зимня, А. Маркова, які довелили: компетентність – це поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються в повсякденному житті.

Проблемі дослідження реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі як вагомому чиннику формування особистості учня присвячені праці С. Бондар, А. Хуторського. Учені О. Пометун, В. Власов, Н. Гупан, Т. Білоцерківець, Г. Яковенко презентували формування хронологічної компетентності на уроках історії. Однак, як свідчить аналіз наукових джерел, недостатньо дослідженими залишаються питання формування циклу завдань з розвитку хронологічного мислення школярів як необхідного складника відповідної компетентності.

Метою статті є дослідження компетентісно-орієнтованих методик навчання історії в школі та розроблення методичних рекомендацій для вивчення хронології на уроках історії як засобу формування хронологічної компетентності.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання окреслених проблем та досягнення поставленої мети було застосовано ряд методів: аналіз та узагальнення історико-педагогічної літератури, нормативних документів; структурно-логічний аналіз.

Результати та дискусії. Одним із результатів освітньої діяльності учнів є набуття компетентностей. Дослідники виділяють такі класи компетентностей: а) ключові – ті, що стосуються спільного освітнього процесу; б) міжпредметні – ті, що стосуються певних навчальних предметів; в) предметні – ті, що стосуються конкретного навчального предмета [Білоцерківець, 2014].

Мета предметної компетентності полягає у формуванні вмінь та навичок, які б допомагали вирішувати проблеми, аналізувати та діяти відповідно до здібностей учня, задовольняючи його соціальні потреби. Маючи добре розвинені предметні компетентності, школярі із упевненістю можуть застосовувати їх в освітній діяльності та повсякденному житті.

Предметні компетентності формуються залежно від специфіки предмета, відповідно на уроках історії вони проявляються в здатності учня самостійно осмислювати історичні та культурні процеси на території України в контексті світової історії [Пометун, 2014], формуванні почуття гідності та рис відповідального громадянина, соціально адаптованої особистості.

Українські вчені виділяють такі предметні компетентності з історії [Пометун, 2006] (рис. 1):



Рис. 1 Предметні компетентності з історії

Виходячи із зазначених компетентностей у навчанні історії, актуальним є поняття формування хронологічної компетентності на уроках історії [Власов, 2007], адже хронологія характерна лише історичній науці, оскільки жоден інший шкільний предмет не встановлює часовий простір, не зіставляє дати з подіями та не визначає епохи. Під час формування хронологічної компетентності важливим компонентом є відтворення в уяві учня послідовності подій, уміння орієнтуватись у них, аналізувати процеси та створювати характеристики явищ чи історичних діячів [Пометун, 2014]. Якщо діти на практиці володітимуть хронологічними вміннями, то зможуть визначати місце і час тих чи інших подій, процесів, аналізувати та синхронізувати їх, робити висновки, а це, у свою чергу, дасть можливість у подальшому самостійно, спираючись на досвід та знання, приймати важливі рішення та відповідати за свої вчинки.

Історія – це наука, яка вивчає події в просторі та часі від найдавніших часів до сьогодення. Локалізація подій у часі – комплекс специфічних умінь учнів, які передбачають [Білоцерківець, 2014]: визначеність тривалості й послідовності подій; порівняння історичних подій між собою; порівняння процесів з певним періодом історії; порівняння однотипних процесів вітчизняної історії та всесвітньої історії; складання хронологічних та синхроністичних таблиць.

Формувати хронологічні вміння слід послідовно, поступово ускладнюючи завдання. Вже з п'ятого класу на уроці історії учитель повинен орієнтувати учнів на основні завдання, які ставляться перед

ними в повсякденному житті. І тут у нагоді стануть елементарні знання: визначати рік та дату якоїсь події, співвідносити рік зі століттям, встановити, як давно чи недавно була подія. Це буде *першим кроком* до оволодіння хронологічною компетентністю.

Приклад:

- 988 рік – X століття;
- 1240 рік – XIII століття;
- 1991 рік – XX століття.

З кожним роком навчання завдання з хронології ускладнюються та урізноманітнюються. *Другим кроком* у виконанні вправ на формування хронологічної компетентності є робота зі стрічкою часу, тобто визначення часу події (рис. 2).

Приклад:

- 1654 рік – підписання Березневих статей;
- 1616 рік – морський похід Коношевича-Сагайдачного, який зруйнував Кафу;
- 1709 рік – битва під Полтавою.



Рис. 2 Приклад стрічки часу

Важливим умінням у формуванні хронологічної компетентності є визначення подібних процесів у різних країнах і синхронізація їх. Це буде *третьим кроком*, який у процесі роботи дасть змогу дітям робити висновки та аналізувати подібні явища в різних країнах.

Четвертий, не менш важливий, *крок* – встановлювати причинно-наслідковий ланцюг подій. Школярі при цьому зможуть визначати як подію, так і причину, чому вона відбулася, а потім, які наслідки спричинила (рис. 3).

КИЇВСЬКЕ ПОВСТАННЯ (1113)



Рис. 3 Приклад встановлення причинно-наслідкового ланцюга подій

П'ятим кроком буде вміння співвідносити історичні факти з періодом, явищем або процесом. Такі завдання можна виконувати, якщо школярі знають особливості періоду, що зумовлює здатність аналізувати синхронізувати та узагальнювати факти, прослідковуючи зв'язок з

попередніми історичними подіями.

Робота щодо набуття учнями предметних компетентностей триває протягом усього освітнього періоду, але з поступовим ускладненням. Зусилля вчителя під час роботи з дітьми повинні бути спрямовані на формування в них умінь розглядати суспільні явища в розвитку та конкретно – в історичних умовах певного часу; порівнювати історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватись у науковій періодизації історії; використовувати її як спосіб пізнання історичного процесу [Пометун, 2018].

Розробляючи конспект уроку, вчитель має розуміти, що вивчення хронології повинно пояснювати послідовність та причину подій. Тому важливо, щоб учні запам'ятовували дати, розуміючи їх. Для цього можливе використання різноманітних хронологічних таблиць. Це буде *шостий крок* у формуванні хронологічних уявлень школярів.

Важливим елементом формування хронологічної компетентності школярів під час вивчення історії України є вміння складати хронологічні таблиці, що розуміються як засіб умовної наочності та спосіб письмової фіксації послідовності історичних подій, явищ, процесів [Власов, 2007].

Учні старших класів, використовуючи набуті знання і вміння, можуть складати різні хронологічні таблиці. Зведені таблиці – це найпростіший спосіб узагальнювати дати та події. Такі таблиці створюються у дві колонки (табл. 1).

Таблиця 1.

Приклад зведеної таблиці

Дата	Подія
1861 рік	Відміна кріпосного права в Російській імперії

Різновидами хронологічних таблиць можуть бути завдання на встановлення співвіднесеності дати з подією, історичним діячем, пам'яткою культури тощо.

Приклад:

1489 – битва під Оршею;

1514 – Кревська унія;

1410 – перша згадка про козаків;

1385 – Грюнвальдська битва.

Таблиці, які дають змогу систематизувати дати, події та процеси окремих тем з історії, називаються тематичними [Пометун, 2014]. Створення таких таблиць дає учню можливість отримати більш глибокі знання певних історичних процесів, проаналізувати й оцінити їх значення [Пометун, 2014]. Такі таблиці мають розширений формат (табл. 2). Наприклад:

Таблиця 2.

Приклад тематичної таблиці

«Культура України кінця 18 – першої половини 19 століття»			
Галузь культури	Прізвища діячів	Місце, де створено витвір мистецтва	Витвір мистецтва

Ще одним різновидом таблиць є синхронізовані, які можна використовувати, починаючи з дев'ятого класу, для порівняння однакових

процесів в Україні та інших країнах (табл. 3).

Таблиця 3.

Приклад синхронізованої таблиці

«Київська Русь та Галицько-Волинська держава»		
Питання для порівняння	Київська Русь	Галицько-Волинська держава
Політика		
Соціально-економічне життя		
Міжнародні справи		

Сьомим кроком є розв'язання хронологічних задач на закріплення в пам'яті учнів дат.

Приклад:

Задача: До дати, коли королева Ядвіґа вигнала з Галичини угорських правителів, додати дату підписання Кревської унії та відняти дату Грюнвальдської битви, ми отримаємо ще одну важливу подію. Що це за подія?

Відповідь: $1387+1385-1410=1362$ (Битва на р. Сині Води).

Інший варіант хронологічних задач – це рівняння, в якому замість букв необхідно підставити відомі дати.

Приклад:

$$(A-10):4+(B+8)-B+981=G$$

A – Битва під Дорогочином;

B – Зруйнування Києва монголами;

B – помер Данило Галицький;

G – наслідок усіх подій.

Розв'язання та відповідь: $(1238 - 10) : 4 + (B+8) - B + 981 = 1272$;

G – перенесення столиці до Львова сином Данила.

Як різновид хронологічних задач можна використати ті, які вимагають від учнів пошуку дати, що криється за числом.

Приклад:

Тема: «Національно-визвольна війна Б. Хмельницького»

Дано: Декілька пар цифр: 25, 16, 8, 18, 22, 5.

Завдання:

1. Необхідно визначити, яка подія сталася у році, що означає суму +1560.

2. Дібрати до кожної цифри місяць та рік події, а потім виконати дію.

Зразок відповіді:

Сума чисел – $(94 + 1560=1654)$ – рік укладення українсько – московського міждержавного договору.

25. 01. 1648 р. – Б. Хмельницький оволодів Запорізькою Січчю;

16. 05. 1648 р. – Корсунська битва;

08. 08. 1649 р. – Зборівський договір;

18. 09. 1651 р. – Білоцерківський мирний договір;

22. 05. 1652 р. – Битва під Батогом;

05. 12. 1653 р. – укладення усного договору між татарами та польським королем.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що набуття учнями хронологічної компетентності повинно включати сім стадій – кроків, кожен з яких буде сигналізувати перехід на новий рівень розуміння та сформованість умінь (рис. 4).



Рис. 4. Стадії набуття учнями хронологічної компетентності під час вивчення історії України

Усі розроблені вище прийоми добре сприятимуть формуванню хронологічної компетентності на уроках історії. Вправи допомогатимуть дітям розуміти, логічно розставляти події та явища в історії, встановлювати причинно-наслідковий ланцюг. А це значить, що учень вивчить не конкретну дату, а буде розуміти, що відбувалося в цей час.

Спираючись на оновлену програму викладання історії в школі від 21.02.2019 року, слід зауважити, що перед учнями п'ятого класу ставляться такі завдання: співвідносити рік-століття-тисячоліття, встановлювати тривалість події, розміщувати на шкалі часу події у хронологічній послідовності, встановлювати хронологічну послідовність за допомогою хронологічної таблиці, розв'язувати хронологічні задачі. Для учнів шостого класу пріоритетними визначені такі завдання: лічба часу в історії стародавнього світу, розв'язувати задачі на встановлення тривалості подій та віддаленості подій одної від іншої в межах до нашої ери, віддаленість події від зазначеної дати з переходом через еру. Учні сьомого класу вже повинні виконувати такі завдання: створювати синхронізовану таблицю, співвідносити дати з подіями. Для восьмикласників легко буде виконати завдання на співвіднесеність подій історії України з європейськими процесами, створюючи синхронізовану хронологічну таблицю, визначати хронологічну послідовність подій, хронологічні межі періоду. А учні дев'ятого класу з легкістю можуть виконати завдання на синхронізацію подій та явищ історії України та європейської історії, обґрунтовувати хронологічні межі 19 століття, аналізувати різні процеси, порівнюючи їх. Для учнів старшої школи в програмі поставлені такі завдання: застосування знань і вмінь встановлювати періодизацію; аналізувати місця, перебіг та результат

воєнних операцій; визначати синхронність подій (на території України, що входила до Російської та Австро-Угорської імперії і на Західному фронті), хронологічні межі (Української революції) та синхронізувати події; оперувати хронологічним та понятійним матеріалом для пояснення різних явищ певного періоду; визначати причинно-наслідковий ланцюг подій; встановлювати хронологію подій (Навчальна програма, 2019).

Висновки. На основі проведеного дослідження теоретичних та практичних аспектів встановлено, що сучасне навчання в школі базується на компетентнісно-орієнтованій парадигмі, де головну роль відіграють компетентності, що формуються в освітньому процесі. Серед найважливіших предметних компетентностей виділено хронологічну, яка допомагає учням зорієнтуватись у часовому просторі. Показано, що навчання хронологічної компетентності повинно відбуватись поступово, за допомогою різноманітних методів роботи, починаючи від найпростішого і закінчуючи складними завданнями. Для ефективної роботи вчителя з учнями у сфері формування компетентностей на уроках історії було встановлено пріоритетні завдання для кожного класу, виділено стадії формування хронологічної компетентності. Запропонували ряд вправ, які доцільно використовувати для успішної реалізації мети. Остаточо процес формування хронологічної компетентності учнів на уроках історії до сьогодні повністю не досліджено, тому в подальшому можливий більш глибокий аналіз проблеми.

Література

1. Баханов К. О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі : монографія / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець, Н. Венцева, О. Гуренко, Д. Десятов, Г. Кашкар'ов, В. Мирошниченко, О. Мокрогуз, В. Нишета, А. Федчиняк; за заг. ред. К. Баханова. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 520 с.
2. Білоцерківець Т.А. Історія в датах (формування хронологічної компетентності на уроках історії) / Т.А. Білоцерківець. – (2014). Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ssuser4fe418/ss-46720907>
3. Власов В. Час і течія річки не чекають людину (Перевірка хронологічних умінь у процесі тематичного контролю з історії в основній школі) / В. Власов // Історія в школах України. – 2007. – № 1. – С. 15–24.
4. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник / О. І. Пометун, М. Гупан, В.С. Власов.- К.: ТОВ «КОВІ ПРІТ», 2018. – 208с.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
7. Пометун О. Формування предметної компетентності учнів у процесі навчання історії в основній школі / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 4. – С. 6–9.
8. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи / Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – 2017 р. – 70 с.

References

1. Vaxanov K., Vaxanova S., Barninecz O., Vyenceva N., Gurenko O., Desyatov D., Kashkar'ov G., My'roshny'chenko V., Mokroguz O., Ny'sheta V., Fedchy'nyak A. (2012). Teoriya i prakty'ka zaprovadzhennya kompetentnissogo

pidxodu do navchannya istoriyi. *Donecz`k: LONDON-XXI*, 520 s.

2. Bilocerkevecz` T.A. Istoriya v datax (formuvannya xronologichnoyi komperentnosti na urokax istoriyi) *Elektronny`j resurs. Rezhym dostupu: <https://www.slideshare.net/ssuser4fe418/ss-46720907>*

3. Vlasov V. (2007). Chas i techiya richky` ne chekayut` lyudy`nu (Perevirka xronologichny`x umin` u procesi tematy`chnogo kontrolyu z istoriyi v osnovnij shkoli). *Istoriya v shkolax Ukrainy`*. 1. 15–24.

4. Pometun I., Gupan M., Vlasov V.S. (2018). Kompetentnisno oriyentovana metody`ka navchannya istoriyi v osnovnij shkoli: metody`chny`j posibny`k. *K.: TOV «KOVI PRIT»*. 208.

5. Pometun O. (2007). Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij istory`chnij osviti. *Istoriya v shkolax Ukrainy`*. 6. 3–12.

6. Pometun O., Frejman G. O. (2006). Metody`ka navchannya istoriyi v shkoli. *K.: Geneza*. 328.

7. Pometun O. (2014) Formuvannya predmetnoyi kompetentnosti uchniv u procesi navchannya istoriyi v osnovnij shkoli. *Istoriya i suspil`stvoznavstvo v shkolax Ukrainy`*: teoriya ta metody`ka navchannya. 4. 6–9.

8. *Istoriya Ukrainy`. Vsesvitnya istoriya. 5–9 klasy` (2017). Navchal`na programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv*. 70 s.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена є дослідженню компетентнісно-орієнтованих методик навчання історії в школі та розроблення методичних рекомендацій для вивчення на уроках історії хронології як засобу формування хронологічної компетентності.

Для розв'язання окреслених проблем було застосовано методи аналізу та узагальнення історико-педагогічної літератури, нормативних документів, структурно-логічний аналіз.

На основі проведеного дослідження теоретичних та практичних аспектів встановлено, що сучасне навчання в школі базується на компетентнісно-орієнтованій парадигмі, де головну роль відіграють компетентності, що формуються в освітньому процесі. Серед найважливіших предметних компетентностей виділено хронологічну, яка допомагає школярам зорієнтуватись у часовому просторі. Показано, що мета предметної компетентності полягає у формуванні умінь та навичок, які б допомагали вирішувати проблеми, аналізувати та діяти відповідно до здібностей учня, задовольняючи свої соціальні потреби. Маючи добре розвинені предметні компетентності, школярі із упевненістю можуть застосовувати їх у навчальній діяльності та повсякденному житті. Показано, що навчання хронологічної компетентності повинно відбуватись поступово, з допомогою різноманітних методів роботи, починаючи від найпростішого і закінчуючи складними завданнями. Для ефективної роботи вчителя з учнями в сфері формування компетентностей на уроках історії було встановлено пріоритетні завдання для кожного класу. На основі проведених досліджень було виділено стадії формування хронологічної компетентності. Запропонували ряд вправ, які доцільно використовувати для успішної реалізації мети. Представлені в статті вправи та педагогічні прийоми добре стриятимуть формуванню хронологічної компетентності на уроках історії, допомогатимуть дітям розуміти, логічно розставляти події та явища в історії, встановлювати причинно-наслідковий ланцюг. А це значить, що учень вивчить не конкретну дату, а буде розуміти, що відбувалося в цей час. Остаточно процес формування хронологічної компетентності учнів на уроках історії до сьогодні повністю не досліджено, тому в подальшому можливий більш глибокий аналіз проблеми.

Ключові слова: хронологічна компетентність, уроки історії, предметні компетентності, історичні задачі.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 377:005.73-029:62

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-194-200

TECHNOLOGICAL CULTURE IN THE PARADIGM OF THE POLYTECHNIC EDUCATION

ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА В ПАРАДИГМІ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Inna BONDARENKO,

Teacher

inna_bondarenko@meta.ua

*“Schaslyve educational complex
“lyceum-general educational school
I-III stages-kindergarten” Boryspil
District Council, Kyiv Region*

✉ 37 Festyvalna St.,

Schaslyve, 08325

Інна БОНДАРЕНКО,

учитель

Опорний навчальний заклад
«Щасливський навчально-виховний
комплекс «ліцей – загальноосвітня
школа I-III ступенів – дитячий
садок» Бориспільської районної
ради Київської області

Original manuscript received: September 17, 2019

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The problem of technological education in general secondary education institutions is actualized in the article. Attention is focused on the opportunities of pre-core training and senior profile school for the development of a modern competent student, able to be realized in the information space. Strengthening the practical orientation of school education requires the introduction of a competent approach in technology education. Competence in the field of technological education is considered as the experience, education, erudition of the student in the field of production technologies, in various types of subject-transformation activity, his skills, readiness, knowledge and erudition, as well as the ability to identify ways and opportunities for their acquisition and operation for through consciousness and thinking.

Thanks to the integration of knowledge from different fields of science and production in the process of technological education, the formation of the leading key competences: educational (graphic, technical, technological, project), cultural, health-saving, informational, social, entrepreneurial. Based on the analysis of normative documents, scientific researches of scientists-pedagogues and psychologists and their own pedagogical experience, it is concluded that continuity at all levels of study is necessary for the improvement of technological education. The organization of such approach in educational practice promotes gradual and continuous mastering of the system of technological knowledge, practical skills and technological qualities, which will provide in the future the effectiveness of vocational training.

Key words: *process of education, polytechnic education, technological education, key competences, teaching methodology.*

Вступ. Шлях до технологічної культури лежить через ефективну політехнічну освіту, що призвело до введення в навчальні плани загальноосвітніх шкіл багатьох країн світу освітньої галузі або

навчального предмета "Технологія", який в обов'язковому порядку вивчається в школах США, Франції, Великої Британії, Ізраїлю, Австралії, Нідерландів, Росії, Швеції, Болгарії, Казахстану та багатьох інших країн. У школі інтерес молоді до інженерної та інженерно-педагогічної професії може бути сформований, перш за все, у процесі вивчення предмета «Технології». Він широко, а головне наочно знайомить учнів зі світом праці, суспільного виробництва і економіки. Отже, інженерно-педагогічна (технологічна) підготовка є структурованою психолого-педагогічною системою, спрямованою на забезпечення цілісного фізичного, інтелектуального, духовного і соціального розвитку особистості школяра, формування його технологічної культури, виховання внутрішньої потреби й поважного ставлення до праці, підготовка до успішної творчої предметно-перетворювальної діяльності та, в подальшому, свідомого професійного самовизначення.

Методи та методики дослідження. Сучасна школа висуває свої вимоги до методів навчання. Це стосується і розбудови української школи взагалі й удосконалення методики навчання зокрема. Не випадково в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») одним із шляхів реформування загальної середньої школи названо науково-дослідну та експериментальну роботу щодо впровадження педагогічних інновацій, інформатизації загальної середньої освіти. Ефективність навчання в сучасній школі залежить від уміння вчителя обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного уроку. Класифікують методи навчання з урахуванням того, що вони мають вирішувати дидактичне завдання. У класифікації повинна виявлятися внутрішня сутність методу, форма взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів як засіб управління їх пізнавальною діяльністю. До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні.

Результати та дискусії. Протиріччя сучасної освіти зумовлює необхідність відходу від архаїчних форм і методів організації інженерної (технологічної) підготовки учнів, оскільки, як зазначив А. Терещук, традиційний зміст технологічної освіти, спрямований на підготовку випускника школи з «виконавчими функціями робітника», що не відображає соціального замовлення, звужує дидактичну цінність технологічної освіти, не відповідає сучасним тенденціям розвитку та знижує престиж предмета. Тому, на нашу думку, необхідно переходити до навчання основам сучасного виробництва, управління і комунікацій на модернізованій матеріально-технічній базі.

Мета технологічної освіти досягається шляхом вирішення освітньо-виховних завдань:

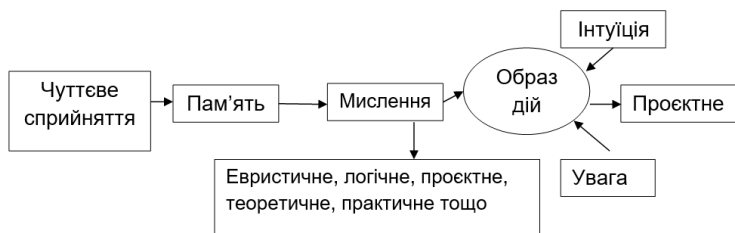
- політехнічний розвиток учнівської молоді;
- творчий і естетичний розвиток учнів;
- оволодіння учнями загальнотрудовими уміннями й навичками;
- забезпечення учням можливості самопізнання (вивчення світу професій, набуття практичного досвіду професійної діяльності) з метою обґрунтованого професійного самовизначення;

– виховання, ціннісне ставлення до праці, колективізм, людяність і милосердя, чесність, відповідальність і порядність, культура поведінки й безконфліктне спілкування, бережне ставлення до природи й природних ресурсів;

– оволодіння основними поняттями ринкової економіки, менеджменту й маркетингу та вміннями застосовувати їх на практиці під час реалізації особистої продукції й послуг.

Процес технологічної освіти розуміємо як складний багатоструктурний комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психічних процесів та інтелектуальних дій:

Схема 1



Традиційно технологічна освіта учнів здійснюється впродовж усього періоду навчання в школі. Такий підхід обумовлюється тим, що мета технологічної підготовки має вирішуватись в усі вікові періоди розвитку учнів із врахуванням їхніх індивідуальних і психологічних особливостей.

Ураховуючи психологічні та вікові особливості школярів, можна виділити такі етапи технологічної і паралельно профорієнтаційної роботи в школі:

- 1–4 класи: формування в молодших школярів ціннісного ставлення до праці, розуміння її ролі в житті людини й суспільства; розвиток інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, заснованої на посильній практичній включеності в різні її види, зокрема в соціальну, трудову, ігрову, дослідницьку;

- 5–7 класи: розвиток у школярів особистісного змісту в набутті пізнавального досвіду й інтересу до технологічної діяльності; формування уявлення про власні інтереси й можливості. Виконання учнями професійних спроб, які дозволяють їм співвіднести свої індивідуальні можливості з вимогами, що висуває професійна діяльність до людини;

- 8–9 класи: уточнення освітнього запиту під час факультативних занять та інших курсів на вибір; групове й індивідуальне консультування з метою виявлення та формування адекватного ухвалення рішення про вибір профілю навчання; формування освітнього запиту, що відповідає інтересам і здібностям, ціннісним орієнтирам;

- 10–11 класи: навчання дій із самопідготовки та саморозвитку; формування професійних якостей в обраному виді праці; корекція професійних планів, оцінювання готовності до обраної діяльності.

Отже, виділяються три етапи технологічної підготовки відповідно до трьох ступенів загальної освіти. Згідно з новою структурою загальноосвітньої

школи за особливостями форм і методів, з урахуванням віку дітей, обсягу та рівня їх компетентностей технологічна освіта здійснюється послідовно протягом усього освітнього курсу: початковій (1-4 класи), основній (5-9 класи) та старшій (10-11 (12) класи) школі.

Структурування змістового наповнення технологічної освіти відбувається на основі таких змістових ліній: 1) людина в технічному середовищі; 2) технологічна діяльність людини; 3) соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; 4) графічна культура людини; 5) людина й інформаційна діяльність; 6) проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Усі змістові лінії є наскрізними для основної і старшої школи, базуються на принципі наступності між початковою, основною, старшою школою і вищою освітою. Змістове наповнення предметів освітньої галузі має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується головним чином на основі практичних форм і методів організації занять.

Основи технологічної освіченості особистості закладаються в початковій школі. У загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня забезпечується формування знань, практичних умінь, що ґрунтуються на життєвому досвіді дітей, на опорних знаннях та тих, які одержані із різних джерел інформації, сформованому творчому досвіді в застосуванні знань, практичних умінь у змінених або нових ситуаціях. У початковій школі учні отримують та оцінюють інформацію про природу, техніку, декоративно-ужиткове мистецтво і дизайн, а також навчаються обробляти її засобами словесного, колірно-графічного і предметно вираженого образотворення.

Технологічна освіта в початковій школі здійснюється шляхом вивчення навчального предмета “Трудове навчання: технічна і художня праця”, який синтезує технічну і художню працю й забезпечує формування в учнів конструктивно-художніх і конструктивно-технічних умінь, що включають мовленнєву, графічну і предметно-пластичну творчість. Відповідно до Концепції Нової української школи (НУШ) технологічна галузь є складником інтегрованого курсу «Я досліджую». У початковій школі доступними для учнів є: основи художньо-промислового виробництва на рівні ручних, ремісничих технологій декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну; пропедевтична орієнтація в різних видах праці (фізичній, розумовій, художній); виховання трудових навичок учня на основі доступних видів продуктивної праці (побутової та господарської). В основу реалізації змісту технологічної освіти молодших школярів має бути покладено метод ігрових проектів, який вимагає поєднання мовленнєвих, графічних і предметно перетворювальних дій.

Основна школа покликана забезпечити учням базовий рівень технологічної освіти, опанування ними основ технологічної культури. Вони мають ознайомитися з проектно-технологічною та інформаційною діяльністю, із світом сучасних професій з опорою на знання з основ наук на рівні предметно-практичної діяльності; залучення школярів до проектно-технологічної, інформаційної, художньо-трудової та

дослідницької діяльності; розвиток здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посильних творчих завдань.

Технологічна освіта учнів 5-9 класів здійснюється на основі вивчення навчального предмета “Трудове навчання” (“Технології”). У старшій школі забезпечується поглиблений рівень технологічної освіти, який передбачає ґрунтовне оволодіння учнями знань про закономірності проєктної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук на рівні загальнонавчальних закономірностей; всебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня; формування здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності. Технологічна освіта старшокласників здійснюється відповідно до обраного ними профілю. Концепцією профільного навчання, затвердженою рішенням колегії Міністерства освіти України від 25.09.2003 р. №10/12-2, передбачено впровадження як профільного навчання в старшій школі, так і допрофільної підготовки, яка здійснюється у 8-9 класах з метою профільної орієнтації учнів.

Профільна школа, найповніше реалізуючи особистісно орієнтоване навчання, значно розширює можливості учня у створенні власної освітньої траєкторії, створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування в них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Основними завданнями профільного технологічного навчання є:

- 1) створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;
- 2) виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією;
- 3) формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на профільному рівні, спрямування підлітків на самовизначення щодо майбутньої професійної діяльності;
- 4) забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Основними стратегічними напрямками розвитку технологічної освіти є: розробка наукових основ неперервної технологічної освіти на засадах здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики; виховання поколінь з новою технологічною культурою, новим технічним мисленням; поступове поетапне реформування змісту технологічної освіти; зміцнення матеріально-технічної бази; підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів; розвиток міжнародних зв'язків у галузі технологічної освіти, методики трудового навчання.

Визначальним тактичним завданням технологічної освіти має бути комплексне розв'язання питань, пов'язаних з метою, завданнями, змістом, науково-методичним, фінансовим та матеріально-технічним забезпеченням навчального процесу. А це вимагає постійного вдосконалення Державних стандартів змісту освітньої галузі “Технологія”, навчальних програм всіх

рівнів і напрямів; підвищення кваліфікації й перепідготовка вчителів з урахуванням нових підходів, систем, технологій, методів тощо; видання якісної навчальної та науково-методичної літератури.

Реалізація основних завдань технологічної освіти здійснюється в навчально-трудоному процесі, в основу якого покладено проектно-технологічну систему навчання технологій. Провідними теоретико-методологічними засадами проектно-технологічної системи є те, що в ній реалізується ідея про органічне поєднання конструктивних умінь (аналітичних, прогностичних та проектних) з навчанням практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета. Саме система трудового навчання впливає на структуру навчальної програми, тобто має закладати в неї необхідний обсяг технологічних компетентностей. В основу цієї системи покладено організацію проектно-технологічної діяльності, яка трактується як обґрунтована і спланована наперед творча навчально-трудова діяльність, що передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології виготовлення та реалізацію об'єктів проектування. Вона спрямована на формування в учнів певної системи творчої інтелектуальних та предметно-перетворюючих знань і вмінь.

Посилення практичної спрямованості шкільної освіти вимагає запровадження компетентнісного підходу в технологічній освіті. Компетентність у галузі технологічної освіти розглядається як досвід, освіченість, ерудованість учня у сфері виробничих технологій, у різних видах предметно-перетворювальної діяльності, його вміння і навички, підготовленість, знання та ерудиція, а також здатність до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості та мислення. Завдяки інтеграції знань із різних галузей наук і виробництва в процесі технологічної освіти успішно здійснюється формування ключових компетенцій: навчальної (графічна, технічна, технологічна, проектна), культурної, здоров'язберігаючої, інформаційної, соціальної, підприємницької. Провідними педагогічними умовами набуття учнями компетенцій у процесі технологічної освіти є: активна співпраця учнів, вчителів і батьків у реалізації головної мети технологічної освіти, яка полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої людини, підготовленої до життя й активної предметно-перетворювальної діяльності; гуманізація і демократизація методів трудового навчання та виховання, взаємовідносин суб'єктів навчально-трудоного процесу; поширення технологій, орієнтованих на особистість учня, зокрема проектної, інтерактивної, що ґрунтуються на спільній колективній меті та співпраці учасників; сприяння науково-дослідницькій, техніко-конструкторській, художньо-прикладній діяльності, індивідуальному навчанню та ініціативі; формування освітніх підходів, що тісно пов'язують теорію з практикою; залучення учнів до індивідуального та колективного оцінювання якості навчання; впровадження сучасних підходів та принципів технологічної освіти, засобів і прийомів, що сприяють вихованню в суб'єктів навчально-трудоної діяльності високої культури праці.

Важливим напрямом технологічної освіти є залучення учнів до збереження і розвитку національних трудових традицій, відродження

характерних для певного регіону народних ремесл і промислів.

Якісна технологічна освіта учнів потребує й обґрунтованої системи науково-методичного забезпечення передбачає: програмне забезпечення (розроблення нових та вдосконалення наявних навчальних програм для початкової, основної і старшої школи); інформаційне забезпечення (підручники, посібники, довідники, хрестоматії, методичні рекомендації, розробки тощо); засоби навчання (таблиці, плакати, схеми, діаграми, моделі, муляжі, електронні програмові засоби навчання, інформаційні ресурси тощо).

Науково-методичне забезпечення навчально-трудової діяльності учнів потребує вдосконалення матеріально-технічної бази (майстерні, лабораторії, кабінети, обладнання до них та меблі). У зв'язку з цим важливого значення набуває виробництво як машинного, так ручного обладнання для навчальних майстерень і кабінетів, відеотехніки, інструментів, пристроїв.

Ефективність навчально-трудової діяльності залежить від педагогічних умов, серед яких особливого значення набувають: творча діяльність вчителя технологій (трудового навчання); формування в учнів почуття задоволення своєю роботою і впевненість у власних творчих можливостях; висока технологічна та естетична культура, що відображає творче мислення.

Навчання технологій передбачає також реалізацію особистісно-орієнтованого підходу під час освоєння учнями техніко-технологічними знаннями на високому рівні самостійної діяльності. Ефективність організації освітньо-виховного процесу визначатиметься й впровадженням нових технологій навчання з урахуванням особистісних прагнень і можливостей; мотивації навчально-трудової діяльності; закріплення успішних її результатів; поступове ускладнення змісту предметно-перетворювальної діяльності; розвиток активності і самостійності тощо. Важливою складовою технологічної освіти є позаурочна предметно-перетворювальна діяльність, яка передбачає організацію роботи гуртків, клубів за інтересами, студій художньо-прикладної творчості, проведення екскурсій на виробництво, до музеїв народного мистецтва тощо.

Висновки. Отже, вдосконаленню технологічної освіти необхідна наступність на всіх рівнях навчання, що сприяє поступовому і неперервному оволодінню учнями системою технологічних знань, практичних умінь та технологічних якостей, які забезпечать у подальшому результативність професійної підготовки.

Література

1. Вердіна С. В. Секрети педагогічної майстерності. Уроки для вчителя. / С. В. Вердіна, А. Г. Панченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 111 с.
2. Вовчишин О. В. Технічні кросворди та тести на уроках трудового навчання. Збірник завдань. / О. В. Вовчишин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 104 с.
3. Житник Б. О. Методичний poradник. Форми і методи навчання. / Б. О. Житник. – Х.: Вид. група «Основа», 2005.
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2004. – 368 с.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Вид. А. С. К., 2004. – 192 с.
6. Левитес Д. Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто

учит. Методика для діагностики учебної мотивації школярів (методика М. В. Матюхиной в модифікації Бадмаєвої Н. Ц.) // Бадмаєва Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : моногр. / Н. Ц. Бадмаєва. Улан-Удэ: Издательство ВСГУТ, 2004. – 280 с.

References

1. Verdina S. V. Sekrety pedahohichnoi maisternosti. Uroky dla vchytelia. / S. V. Verdina, A. H. Panchenko. – Kh.: Vyd. hrupa «Osnova», 2008. – 111 s.
2. Vovchysyn O. V. Tekhnichni krosvordy ta testy na urokakh trudovoho navchannia. Zbirnyk zavdan. / O. V. Vovchysyn. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2007. – 104 s.
3. Zhytnyk B. O. Metodychni poradnyk. Formy i metody navchannia. / B. O. Zhytnyk. – Kh.: Vyd. hrupa «Osnova», 2005.
4. Kolechenko A. K. Entsyklopedyia pedahohycheskykh tekhnolohiy: posobyе dla prepodavatelei. / A. K. Kolechenko. – SPb.: KARO, 2004. – 368 s.
5. Pometun O. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Nauk.-metod. posibnyk. / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K.: Vyd. A. S. K., 2004. – 192 s.
6. Levytes D. H. Shkola dla professionalov, yly sem urokov dla tekhn, kto uchyt. Metodyka dla dyahnostyky uchebnoi motyvatsyy shkolnykov (metodyka M. V. Matiukhynoi v modyfykatsyy Badmaevoi N. Ts.) // Badmaeva N. Ts. Vliyanye motyvatsyonnoho faktora na razvytye umstvennykh sposobnostei : monohr. / N. Ts. Badmaeva. Ulan-Uda: Yzdatelstvo VSHTU, 2004. – 280 s.

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізовано проблему технологічної освіти в закладах загальної середньої освіти. Увагу сконцентровано на можливостях допрофільної підготовки та старшої профільної школи для розвитку сучасного компетентного учня, здатного реалізуватися в інформаційному просторі. Посилення практичної спрямованості шкільної освіти вимагає запровадження компетентнісного підходу в технологічній освіті. Компетентність у галузі технологічної освіти розглядається як досвід, освіченість, ерудованість учня у сфері виробничих технологій, у різних видах предметно-перетворювальної діяльності, його уміння і навички, підготовленість, знання та ерудиція, а також здатність до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості й мислення. Завдяки інтеграції знань із різних галузей наук і виробництва впроцесі технологічної освіти успішно здійснюється формування ключових компетенцій: навчальної (графічна, технічна, технологічна, проєктна), культурної, здоров'язберігаючої, інформаційної, соціальної, підприємницької.

Якісна технологічна освіта учнів потребує й обґрунтованої системи науково-методичного забезпечення, засобів навчання. Науково-методичне забезпечення передбачає: програмне забезпечення (розроблення нових та вдосконалення чинних навчальних програм для початкової, основної і старшої школи); інформаційне забезпечення (підручники, посібники, довідники, хрестоматії, методичні рекомендації, розробки тощо); засоби навчання (таблиці, плакати, схеми, діаграми, моделі, муляжі, електронні програмові засоби навчання, інформаційні ресурси тощо). На основі аналізу нормативних документів, наукових досліджень учених-педагогів, психологів та власного педагогічного досвіду зроблено висновок, що для вдосконалення технологічної освіти необхідна наступність на всіх рівнях навчання. Організація такого підходу в освітній практиці сприяє поступовому і неперервному оволодінню системою технологічних знань, практичних умінь та технологічних якостей, які забезпечать у подальшому результативність професійної підготовки.

Ключові слова: освітній процес, політехнічна освіта, технологічна освіта, ключові компетентності, методика навчання.

УДК 378.22:316.2

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-202-212

**STRUCTURE AND CONTENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES
TEACHERS' TUTOR COMPETENCE**

**СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Olena HARMASH,
Post-graduate student

Олена ГАРМАШ,
аспірантка

<https://orcid.org/0000-0002-0227-9274>
helna1787@gmail.com

Svitlana OMELCHENKO,
Doctor of pedagogical sciences,
Professor

Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО,
доктор педагогічних наук,
професор

<https://orcid.org/0000-0002-7940-0853>
saomel.ddpu@gmail.com

*State higher educational institution
"Donbas State Pedagogical
University",
✉ 19 G. Batyuka St.,
Slovyansk, Donetsk region, 84116*

*Державний вищий навчальний
заклад "Донбаський державний
педагогічний університет",
✉ вул. Г. Батюка, 19
м. Слов'янськ, Донецької обл.,
84116*

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to studying of the problem of modeling the structure and the content of tutor competence of future teachers for foreign languages. It is noted by the author that today the problem of searching ways to ensure the implementation of the individual request for education of each child is actual in professional pedagogy. A possible solution to this problem is the organization of training with the help of tutor support, which requires proper training of students of pedagogical institutions of higher education.

It is analyzed the scientific resources in order to establish the approaches of scientists in understanding the components of the structure of tutor competence and the characteristic of its content. It is defined the structure of tutor competence of the future teachers for foreign languages as a set of interrelated components: motivational-value, cognitive, activity, personal-reflective.

It is established that the motivational-value component consists of motives for mastering the necessary knowledge and motives changing their professional role of the "last resort of knowledge" to the one who can support and can observance the tutor values. It is presented the cognitive component as a set of pedagogical, psychological, methodological knowledge and knowledge in effective communication. The activity component consists of facilitative, organizational, analytical and communicative skills. It is considered the personal-reflective component as a set of significant personal and professional qualities (sociability, cooperation, responsibility, active listening, empathy, adaptability, emotional stability, innovation), as well as the ability to reflect. It is noted that reflection is important in the activities of the teacher-tutor because it (activity) is aimed at attracting students to continuously analyze their own successes and failures, and finding a constructive solution the problems, seeking methods and means to achieve the expected results, what are basis for

the establishing a subject-subject interaction.

Key words: tutor competence, tutor, structure, content, future teachers for foreign languages.

Вступ. Одним із пріоритетних напрямків розвитку системи сучасної освіти дітей постає проблема пошуку освітніх технологій, які б могли задовольнити індивідуальні запити особистості, тобто підлаштувати зміст, форми, засоби освітньої програми під інтереси та можливості дитини, її бажання і пріоритети. Однак, для того, щоб здійснити вибір, потрібно формувати культуру вибору, щоб зрозуміти та реалізувати власне бажання, слід усвідомити його та скласти маршрут для досягнення цілі; щоб розставити пріоритети, потрібно розуміти, що є істинним, а що несправжнім. Такою технологією є тьюторство, яке набрало широкого розповсюдження в західноєвропейській та американській освітніх системах.

З прийняття Концепції Нової української школи, в якій підкреслено важливість змін ролі вчителя з “ретранслятора знань” на тьютора, ментора, фасилітатора, висувуються нові вимоги до закладів вищої освіти, що готують майбутніх учителів (відповідно до нашого дослідження – учителів іноземних мов). В умовах реалізації та супроводу індивідуальної освітньої траєкторії учня для студентів стає необхідним володіння під час професійної підготовки тьюторською компетентністю.

До проблеми тьюторства звертались у своїх працях Л. Бахмач, А. Бойко, С. Ветров, Н. Дем'яненко, Т. Деркач, О. Іваницька, С. Сисоева, І. Семененко, Л. Семеновська, А. Сучану, А. Baranowska, Gery A. Berg, M. Evens, M. Smith, J. Tummons тощо. Пошук ефективних шляхів підготовки педагогів до тьюторської діяльності здійснювали А. Бойко, Н. Дем'яненко, М. Іващенко, О. Калугіна, К. Осадча, Н. Меркулова, І. Цюпак. Тьюторська компетентність була предметом дослідження В. Адольф, Д. Логинов, А. Пікіна, Ю. Лях, J. Zhang, M. Kosno, M. Hurley. Однак, питання структури та змісту тьюторської компетентності залишається відкритим.

Метою статті є розкриття змісту та структури тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Методи та методика дослідження. Для досягнення поставленої мети ми використовували загальнонаукові методи, як-от: метод критичного аналізу наукових джерел, метод синтезу та узагальнення теоретичних положень.

Результати та дискусії. Зважаючи на те, що тема тьюторства досить нова для вітчизняного педагогічного дискурсу, досліджень, у яких би розглядали тьюторську компетентність учителя іноземних мов через сукупність компонентів, нами не було знайдено, тому звернемось до дотичних робіт.

Дисертаційне дослідження М. Іващенко присвячене аналізу проблеми готовності майбутніх учителів інформатики до діяльності тьютора. Автором визначено *мотиваційно-ціннісний компонент* (позитивне ставлення до діяльності тьютора та стійкий рівень мотиву досягнення успіху в обраній галузі професійної діяльності), *теоретичний*

компонент (наявність системи знань щодо сутності діяльності тьютора), *практичний компонент* (сформованість вмінь щодо здійснення діяльності тьютора) та *особистісно-рефлексивний компонент* (здатність аналізувати та оцінювати власну діяльність) *структури готовності* (Іващенко, 2011: 54–69).

Науковець В. Цилицький наголошує на таких компонентах структури готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності: *мотиваційно-ціннісний компонент* (ієрархія ціннісних орієнтацій, мотивів), *когнітивно-операціональний компонент* (знання про психологічні та психолого-педагогічні особливості учнів; використання технологій тьюторського супроводу в освіті учнів; конструювання та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій учнів із застосуванням технологій тьюторського супроводу), *особистісно-рефлексивний компонент* (важливі особистісні якості; здатність до аналізу власної педагогічної діяльності) (Цилицький, 2018: 50–51).

Близьке до попередніх дослідження С. Єфименко, яка в структурі готовності майбутніх педагогів професійної освіти до реалізації функцій тьютора виділяє: *мотиваційний компонент* (спрямованість особистості на удосконалення професійної діяльності відповідно до особистісно-орієнтованої парадигми); *когнітивний компонент* (система знань студентів про феномен функції тьютора в освіті); *операційний компонент* (уміння та навички щодо реалізації тьюторських функцій) (Єфименко, 2011: 46–48).

Теоретичний аналіз проблеми підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва дозволив Т. Осіпові виділити структурні компоненти, як-от: *особистісний компонент* (позитивна мотивація до педагогічного наставництва, спрямованість на педагогічну фасилітацію); *змістовий компонент* (знання щодо специфіки педагогічного наставництва, механізмів педагогічної підтримки); *діяльнісно-творчий компонент* (комунікативно-організаторські вміння, творчий потенціал); *оцінно-прогностичний компонент* (аналітичні та проектувальні вміння) (Осіпова, 2016: 197–213).

Наведемо ще один приклад дослідження, яке важливе в контексті нашої роботи. Характеризуючи структуру фасилітативної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, О. Фокша виділяє такі компоненти: *гносеологічний компонент* (комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії в освітньому процесі); *праксеологічний компонент* (комплекс вмінь здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу); *аксіологічний* (система ставлення педагога на світоглядному рівні до фасилітації та фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності) (Фокша, 2018:71).

Отже, ми можемо дійти висновку, що в дотичних до нашої роботи дисертаціях науковці виділяють мотиваційно-ціннісний (мотиваційний, аксіологічний), теоретичний (когнітивно-операційний, когнітивний, змістовий, гносеологічний), практичний (операційний, діяльнісно-творчий, праксеологічний), особистісно-рефлексивний (особистісний), оцінно-

прогностичний компоненти.

Відповідно до цих міркувань визначимо власну структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов як сукупність взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного* (рис. 1).

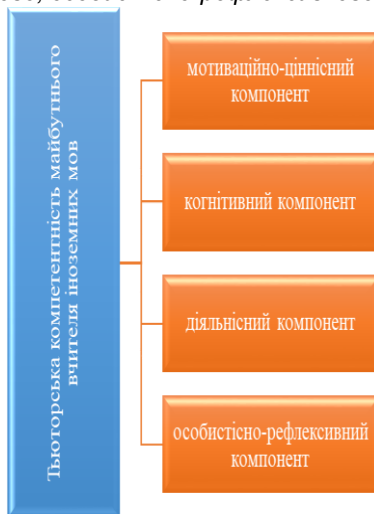


Рис. 1. Компоненти тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Проаналізуємо кожний з компонентів досліджуваної компетентності. *Мотиваційно-ціннісний компонент* тьюторської компетентності пов'язаний з усвідомленням майбутніми вчителями іноземних мов важливості мотиваційних та ціннісних аспектів тьюторської діяльності.

Розглянемо першу складову цього компонента – мотиваційну. Мотивація є ключовим фактором, унаслідок якого певна діяльність набуває особистісного змісту для людини, підтримує стійкість її інтересу та перетворює зовнішні цілі діяльності у внутрішні потреби особистості (Большой психологический словарь, 2009: 410).

У контексті аналізу мотиваційної складової мотиваційно-ціннісного компетентна тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов варто зупинитися на двох основних видах мотивації – до навчання та тьюторської діяльності. На думку С. Шевченко, для успішного навчання у вищій школі особливе значення має наявність у здобувачів ціннісної мотивації до навчання, що виявляється в прагненні оволодіти спеціальністю, засвоїти певні знання, стати освіченою людиною та розвинути особистісні здібності (Шевченко, 2019: 160).

Зважаючи на те, що тьюторство є складною, незрозумілою, в певній мірі, для сприйняття українськими здобувачами, звиклими до єдиної центральної ролі «вчителя», освітньою практикою, то теоретичне ознайомлення з її основами буде ефективним за умови усвідомленого,

стійкої мотивації до засвоєння навчального матеріалу та розуміння послідовності тьюторських дій.

Інший вид мотивації – мотивація до певного виду діяльності, під якою розуміється сукупність чинників, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності (Нікітіна, 2010: 206). Під час навчання в здобувачів “формується життєво часова перспектива, ідентифікація з успішною професійною моделлю фахівця, уявлення про себе в майбутньому в ролі відповідального виконавця професійної діяльності” (Хекхаузен, 2001: 32–33). Отже, для продуктивної діяльності як вчителя-тьютора важливим постає формування професійної мотивації до тьюторської діяльності спочатку в межах квазіпрофесійного освітнього середовища закладів вищої освіти, потім її вдосконалення в процесі власної діяльності.

Варто зазначити, що професійно-мотиваційна сфера вчителя-тьютора детермінована зовнішньою та внутрішньою мотивацією (Ильин, 2002: 278). Чинниками зовнішньої мотивації є матеріальна винагорода, престиж, страх осудження тощо. Внутрішня мотивація, у свою чергу, ґрунтується на розумінні суспільної значущості діяльності, наявному пізнавальному інтересі до змісту діяльності тьютора та самому процесі пізнання.

Звернемо увагу також на той факт, що побудова мотиву, а відтак, і мотиваційний процес може супроводжуватися як позитивними, так і негативними емоційними переживаннями, які відбиваються на діяльності (Ильин, 2002: 69–70). Аналізуючи цю думку в контексті нашого дослідження зазначимо на важливості наявності в майбутніх учителів іноземних мов мотивації з позитивною полярністю.

Наступний складник мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності, який ми розглянемо, є професійні цінності вчителя-тьютора. Під ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя розуміють такі «соціальні цінності, які є для педагога стратегічними цілями його діяльності ... та впливають на зміст його потреб, мотивів, інтересів» (Черньонков, 2002). Розглядаючи проблему тьюторських цінностей, варто звернутися до “Етичного кодексу тьютора”. До важливих тьюторських цінностей автори (Faletta, 2012: 2) відносять: пріоритет знань, вільність думок та мрій, студентоцентризм, повагу до учнів, відкритість та чесність, сприяння навчальній автономії учня тощо.

Ядром тьюторської компетентності є *когнітивний компонент*, який передбачає наявність комплексу знань, що необхідні для здійснення тьюторської діяльності на високому рівні та їх усвідомленого розуміння, а також *діяльнісний компонент*, який включає комплекс умінь та навичок. Зважаючи на відсутність професії “тьютор” в Класифікаторі професій України, а звідси й відсутність чітких вимог до професії, при конструюванні змісту вищезазначених компонентів ми звернулись до Європейської компетентнісної матриці «тьютор» (European competence matrix, 2012).

Отже, спершу розглянемо *когнітивний компонент* тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Розкриваючи зміст цього компонента, вважаємо за доцільне виділити такі блоки знань.

1. Блок педагогічних знань включає знання сучасних освітніх парадигм, концепції, підходів; педагогіки формальної, неформальної та інформальної освіти; педагогіки індивідуалізації освітнього процесу та персоналізованого навчання; педагогіки встановлення взаємно правних суб'єкт-суб'єктних відносин; педагогіки організації пізнавальної діяльності учнів; поняття професійної позиції педагога, принципів педагогічного супроводу, автономного навчання; цілепокладання; знання основ тьюторської діяльності (історії, закордонного досвіду, форм, змісту, методів, принципів, етапів роботи та ін.); принципів створення відкритого розвивального варіативного освітнього простору та ін.

2. Блок психологічних знань вміщує знання загальної та вікової психології, психології динаміки груп, психології мотивації, поняття рефлексії, стилі навчання; методів діагностики (пізнавального інтересу, професійних та особистісних якостей, мотивації, навчальних стилів, рефлексії), методу ведення діалогу за допомогою відкритих тьюторських запитань, методу консультування тощо.

3. Блок методичних знань включає знання щодо технології складання індивідуальної освітньої програми (траєкторії, маршруту) та її педагогічний супровід; технології тьюторських дій у відкритому освітньому варіативному просторі; технології картування; організації уроку іноземної мови на основі технології тьюторського супроводу; сучасних педагогічних методів (метод навчання в співробітництві, метод портфоліо, метод проектної діяльності, ігрові методи, кейс-методи) тощо.

4. Блок комунікативних знань складається зі знання державної та іноземної мови, культури усного і писемного мовлення; теорії та практики ефективного мовленнєвої комунікації з учнями, батьками, колегами.

Розкриваючи зміст *діяльнісного компонента* тьюторської компетентності, ми вбачаємо необхідним формування таких умінь:

1) фасилітативні вміння (вміння задавати відкриті недерективні стимулюючі за певних умов до активності запитання; вміння будувати логічні висновки, оперувати протилежними поглядами; вміння спрямовувати учнів на пошук ресурсів та здатність самостійно знаходити й пропонувати учням ресурси для розвитку їх пізнавальних інтересів, про які, можливо, учні не знали);

2) вміння організації групової та індивідуальної роботи з учнями (*групова робота* – допомога групі (наприклад, при проектній діяльності) у визначенні цілей, плану дослідження; виявлення проблем та допомога у їх вирішенні; інформування учнів щодо необхідності моніторингу прогресом під час групової діяльності; організація зворотного зв'язку; *індивідуальна робота* – допомога учням у розробці індивідуальної освітньої програми з урахуванням власних цілей та інтересів, а також цілей програми; допомога учням в удосконаленні стратегій навчання, ураховуючи вибір навчальних ресурсів);

3) аналітичні вміння (вміння бачити проблему та структурувати її, брати участь в аналізі можливих шляхів розв'язання проблеми, допомагати учню при самоаналізі власної освітньої діяльності,

допомагати здійснити вибір та нести відповідальність за його результати, критично оцінювати гіпотези, узагальнювати інформацію);

4) комунікативні вміння (вміння будувати рівноправний діалог, для розв'язання спірних питань використовувати принцип “обоє мають рацію”, налагоджувати суб'єкт-суб'єктні відношення) (Timmons, 2009).

Тьюторська компетентність складається не тільки зі знань, умінь, навичок, спонук, вона передбачає також наявність важливих якостей та рефлексивних умінь, що дають майбутньому професіоналу можливість здійснювати свою діяльність більш ефективно. Відповідно до цих міркувань ми виділяємо в структурі тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов *особистісно-рефлексивний компонент*.

Розглянемо перший складник особистісно-рефлексивного компонента. На думку Ю. Чемодурової, “кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей індивіда, а успішність професійної діяльності та задоволеність професією перебувають у прямій залежності від ступеня відповідності індивідуальних якостей вимогам професії” (Чемодурова, 2014: 234).

Взявши до уваги цю позицію, звернемось до дослідження Jiadong Zhang, в якому експериментально доведено важливі якості, необхідні для тьюторської діяльності. Автор згрупує їх за факторами відповідальності; розуміння інших; вміння налагоджувати взаємовідносини та здійснювати контроль; само- та професійної ідентифікації; наявності професійних здібностей; творчості; просвітницької діяльності (Zhang, 2014: 1002–1006).

Ураховуючи той факт, що ми обмежені рамками дисертаційного дослідження і здійснити якісну діагностику сформованості всіх якостей, необхідних вчителю іноземних мов з тьюторською компетентністю, вважається неможливим, тому виділимо головні, з нашої точки зору.

Комунікабельність та *кооперація* – здатність налагоджувати ефективний контакт; здатність до співпраці. *Відповідальність* – здатність усвідомлювати важливість своєї роботи та вміння працювати з почуттям відповідальності. *Активне слухання* – здатність зосередитись на мовленні інших людей, бути готовим ставити уточнювальні запитання; не переривати чужої розмови. *Емпатія* – здатність розуміти думки, почуття іншого, співпереживати. *Адаптивність* – здатність пристосовуватись до обставин, різних колективів. *Інноваційність* – здатність проявляти творчість у роботі та пропонувати нові підходи у вирішенні проблем різного рівня складності. *Емоційна стабільність* – здатність вирішувати проблеми, не втрачаючи стабільності емоційного стану (Zhang, 2014).

Окрім професійно важливих якостей, до особистісно-рефлексивного компоненту тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов відносимо рефлексію. Зауважимо, що рефлексія у діяльності вчителя-тьютора займає важливе місце, оскільки вона (діяльність) спрямована на залучення учнів до постійного аналізу власних успіхів і невдач на шляху досягнення мрій, пошук конструктивного вирішення проблем, пошук методів і засобів в досягненні очікуваних результатів, що є підґрунтям для

налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Вважаємо, що неможливо здійснювати ефективно рефлексивну тьюторську діяльність без сформованої "... рефлексивної позиції (уміння педагога здійснювати самоаналіз себе як суб'єкта процесу діяльності тьютора)" (Іващенко, 2011: 65).

Під рефлексією будемо розглядати процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми й ставлень до них, власних задач, призначень тощо. Процесуально і функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, самосвідомістю і є основним фактором регуляції поведінки й особистісного розвитку (Большой психологический словарь, 2009: 569).

Як сфера самопізнання рефлексія виникає на перших етапах професіоналізації особистості та з професійним розвитком стає стабільною і глибокою. Вона дозволяє майбутньому вчителю краще зрозуміти свої можливості й ресурси, виробити власний стиль професійної діяльності й коригувати її на всіх етапах (Літовка, 2013).

Таким чином, учитель іноземних мов з тьюторською компетентністю, який будує свою діяльність на постійній рефлексії та вчить цьому учнів, повинен бути здатним здійснювати самооцінку, самокорекцію та самоаналіз власної професійної діяльності.

Висновки. Отже, на основі аналізу наукового дискурсу дотичних до нашої роботи досліджень ми побудували структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, яку можна представити як сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів. Визначені компоненти тьюторської компетентності не є остаточними – в залежності від специфіки діяльності вчителя їх зміст може доповнюватись та змінювались. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці критеріально-рівневого інструментарію діагностики тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Література

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

2. Ефименко С. М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора: диссер. ... к. пед. н. : 13.00.08 / Ефименко Светлана Михайловна. – Чебоксары, 2011. – 246 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 512 с.

4. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04 / Іващенко Микола Володимирович. – Харків, 2011. – 233 с.

5. Літовка О. П. Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя / О. П. Літовка // Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти : мат. регіон. наук.-практ. конф. – Стаханов, 2013. – С. 202–208.

6. Нікітіна І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанта

його творчого розвитку / І.В. Нікітіна // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С.206–211.

7.Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: д. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна. –Одеса, 2016. – 504 с.

8.Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці: дис. ... к. пед. н. : 13.000.04 / Фокша Олена Михайлівна. – Одеса, 2019. – 254 с.

9.Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

10.Цилицкий В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности : д. ... к.пед. н. : 13.00.08 / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 206 с.

11.Чемодурова Ю. М. Проблема визначення та формування професійно важливих особистісних якостей практичного психолога / Ю. М. Чемодурова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 25. –С. 233–239.

12.Черньонков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя / Я. Черньонков // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 14–17.

13.Шевченко С. В. Особливості діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти / С. В. Шевченко // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. – № 1. – Т. 2. – С. 159–163.

14. European competence matrix «tutor». Certification of mentors tutors. – 2012. –14 p.

15. Faletta E. Tutor training manual / E. Faletta. – Arizona, 2012 : CGCC Learning Center. – 32 p.

16. Tummons J. Becoming a professional tutor in the lifelong learning sector / J. Tummons. – GB: Bell & Bain Ltd, 2009. – 124 p.

17. Zhang J. Developing competency model to promote tutor's ability and qualities in China / J. Zhang // Creative Education. – 2014. – № 5. – pp. 1000–1007.

References

1.Meshcheryakova, B. (Ed.), Zinchenko V. (Ed.) (2009) Bol'shoy psikhologicheskij slovar' [Great psychological dictionary]. Saint-Petersburg: Prajmevroznaк [in Russian].

2.Efimenko, S. (2011) Podgotovka budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya k realizatsii funktsiy t'yutora [Preparation of future teachers of vocational training for the implementation of the functions of a tutor]. (Dis. kand. ped. nauk). Cheboksary [in Russian].

3.Ilin, E. (2002) Motivatsiya i motivy [Motivation and motivations]. Saint-Petersburg: Piter [in Russian].

4.Ivashchenko, M. (2011) Formuvannya hotovnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv do diyal'nosti t'yutora [Formation of students readiness' of higher pedagogical educational institutions to tutor's activity]. (Dys. kand. ped. nauk). Kharkiv [in Ukraine].

5.Litovka, O. (2013) T'yutorstvo yak profesiyno-pedahohichna pozytsiya maybutn'oho vchytelya [Tutoring as a professional and pedagogical position of the future teacher]. Sучasni pedahohichni tekhnolohiyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv v umovakh stupenevoy osvity : mat. rehion. nauk.-prakt. konf. Stakhanov, 202–208 [in Ukraine].

6.Nikitina, I. (2010) Formuvannya profesiynoyi motyvatsiyi studenta yak

determinanta yoho tvorchoho rozvytku [Formation of professional motivation of the student as a determinant of his creative development]. Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrayiny "Kyivskyy politekhnichnyy instytut". Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika. 1, С.206–211 [in Ukraine].

7. Osypova, T. (2016) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoho nastavnytstva [Theoretical and methodological foundations of training future teachers for pedagogical mentoring]. (Dys. dok. ped. nauk). Odessa [in Ukraine].

8. Foksha, O. (2019) Pedahohichni umovy formuvannya fasylytatsiynoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsial'nostey u profesiyniy pidhotovtsi [Pedagogical conditions of formation of the facilitation competence of future teachers of humanitarian specialties in professional training]. (Dys. kand. ped. nauk). Odessa [in Ukraine].

9. Hekhauzen, H. (2001) Psihologiya motivatsii dostizhenij [Psychology of achievement motivation]. Saint-Petersburg: Rech' [in Russian].

10. Cilickij, V. (2018) Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov k t'yutorskoj deyatelnosti [Formation of readiness of future teachers to tutor activity]. (Dis. kand. ped. nauk). Chelyabinsk [in Russian].

11. Chemođurova, Yu. (2014) Problema vyznachennya ta formuvannya profesiyno vazhlyvykh osobystisnykh yakostey praktychnoho psykholoha [The problem of definition and formation of professionally important personal qualities of a practical psychologist]. Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya : zb. nauk. prats'. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova Publ., vol. 25. pp. 233–239 [in Ukraine].

12. Chern'onkov, Ya. (2002) Osoblyvosti formuvannya profesiynoyi kultury maybutn'oho vchytelya [Features of formation of professional culture of the future teacher]. Ridna shkola, vol. 12, pp. 14–17 [in Ukraine].

13. Shevchenko, S. (2019) Osoblyvosti diahnostryky navchal'noyi motyvatsiyi zdobuvachiv vyshchoyi osvity [Features of diagnostics of educational motivation of applicants of higher education]. Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi, vol. 1, pp. 159–163. [in Ukraine].

14. European competence matrix «tutor». Certification of mentors tutors, (2012) [in English].

15. Faletta, E. (2012) Tutor training manual. Arizona: CGCC Learning Center [in English].

16. Tummons, J. (2009) Becoming a professional tutor in the lifelong learning sector. Great Britain: Bell & Bain Ltd Publ. [in English].

17. Zhang, J. (2014) Developing competency model to promote tutor's ability and qualities in China. Creative Education, vol. 5., 1000–1007 [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню проблеми моделювання структури та змісту тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Автором зазначено, що в професійній педагогіці сьогодні актуальною постає проблема пошуку шляхів забезпечення реалізації індивідуального запиту на освіту кожної дитини. Можливим рішенням цього завдання є організація навчання за допомогою тьюторського супроводу, що вимагає належної підготовки здобувачів педагогічних закладів вищої освіти.

Проаналізовано дотичні наукові джерела з метою встановлення підходів науковців у розумінні компонентів структури тьюторської компетентності та характеристик її змістового наповнення. Визначено власну структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов як сукупність

взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного.

Встановлено, що мотиваційно-ціннісний компонент складається з мотивів до опанування необхідних знань та зміни своєї професійної ролі з тьюторської діяльності. а також дотриманні тьюторських цінностей. Когнітивний компонент представлено як сукупність педагогічних, психологічних, методичних знань та знань щодо ефективного налагодження комунікації. Діяльнісний компонент складається з фасилітативних, організаційних, аналітичних і комунікативних умінь. Особистісно-рефлексивний компонент розглянуто як сукупність значущих особистісних та професійних якостей (комунікабельність, кооперація, відповідальність, активне слухання, емпатія, адаптивність, емоційна стабільність, інноваційність), а також здатність до рефлексії. Наголошено, що рефлексія в діяльності вчителя-тьютора займає важливе місце, оскільки вона (діяльність) спрямована на залучення учнів до постійного аналізу власних успіхів і невдач на шляху досягнення мрій, пошук конструктивного вирішення проблем, пошук методів і засобів в досягненні очікуваних результатів, що є підґрунтям для налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: тьюторська компетентність, тьютор, структура, зміст, вчитель іноземних мов.

УДК 378.3.091.011.3-051:373.3

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-213-222

THE POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A PRACTICAL ASPECT

ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Olena GOLUB,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

[https:// orcid.org/0000-0002-5727-2870](https://orcid.org/0000-0002-5727-2870)

dove_ov@ukr.net

Олена ГОЛУБ,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Angelika LESYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

[https://orcid.org /0000-0003-1886-4088](https://orcid.org/0000-0003-1886-4088)

as_lesyk@ukr.net

Анжеліка ЛЕСИК,

кандидат педагогічних наук,
доцент

*Berdiansk state pedagogical
university*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article considers the problem of the influence of the potential of the educational and developmental environment of higher educational institutions on the professional development of future primary school teachers in the process of studying the cycle of pedagogical disciplines, namely: «Introduction to the specialty», «General principles of pedagogy», «Didactics», «Theory and methodology of education», «History of pedagogy». The concept of «educational and developmental environment», «potential of the educational and developmental environment», essential characteristics (integrity; subjectivity; interchangeability; multilateralism; sociocultural mobility; coordination; emotional richness), components (socio-cultural, educational, informational and communicational) are revealed, as well as the principles, criteria for the assimilation of the educational and developmental environment (possession of cognitive strategies, solution of assigned tasks, possession of communication skills, inclusion into the information space of developmental environment; the manifestation of new forms of social activity, emotional satisfaction of personal participation, the desire to further self-education), educational effects of the potential impact of educational and developmental environment on the studying the cycle of pedagogical disciplines by future teachers of the primary school.

As a conclusion, a properly organized educational and developmental environment of higher educational institutions has a strong developmental potential for teaching pedagogical disciplines in higher educational institutions. It influences

students' motivation to study, creates a supportive atmosphere, provides the need for scientific research, satisfies educational needs, and creates at a high level the professional competence of future primary school teachers. Teachers of pedagogical disciplines should widely use the potential of the educational and developmental environment not only of higher educational institutions, but also the environment, then this affects the professional formation of the future specialist of the New Ukrainian School, his self-development at a higher level, gives a qualitative result.

Key words: *institution of higher pedagogical education, educational and developmental environment, potential of educational and developmental environment, pedagogical discipline.*

Вступ. Сучасні заклади вищої освіти спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців нової генерації, створення освітньо-розвивального середовища, використання широкої палітри інноваційних форм, методів і засобів навчання, активізацію пізнавальної діяльності студентів, розширення сфери їх інтересів, загалом, на формування талановитої, освіченої, розвинутої особистості, яка здатна до свідомого вибору, постійно збагачує свої знання, може бути мобільною, конкурентноспроможною, успішною.

Проблеми освітньо-розвивального середовища в закладах вищої освіти розглядали такі науковці, як-от: етапи функціонування, становлення, розвиток, управління (І. Ахновська (2018 р.), М. Братко (2014 р.), О. Будник (2012 р.), Є. Васильєва (2011 р.), О. Керницький (2013 р.), С. Ковалевський (2014 р.) В. Моштук (2011 р.), В. Новіков (2009 р.), О. Петрович (2014 р.), Л. Петришин (2013 р.), С. Тамарянський (2010 р.), чинник розвитку особистості (О. Антонова (2010 р.), О. Гуренко (2014 р.), О. Гора (2011 р.), М. Кісіль (2006 р.) В. Кремень (2011 р.), В. Лаппо (2014 р.), О. Лінник (2010 р.), Н. Лобач (2014 р.), Т. Логвиновська (2012 р.), Л. Романкова (2016 р.), І. Чайка (2014 р.)), засіб якості підготовки майбутніх фахівців (Н. Гарань (2019 р.), С. Кізім (2017 р.), З. Курлянд (2009 р.), Л. Куцак (2017 р.), С. Люльчак (2017 р.), О. Сипченко (2019 р.), О. Черкашина (2019 р.), О. Ярошинська (2015 р.)).

Усі вчені одностайні в тому, що освітньо-розвивальне середовище закладів вищої освіти дійсно має потужний потенціал формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців.

Основною тенденцією розвитку вищої педагогічної освіти в умовах її інтеграції в європейський освітній простір, становлення Нової української школи має бути, як зазначають науковці (О. Барно (2003 р.), М. Добрускін (2000 р.), Н. Дяченко (2016 р.), Д. Маляр (2000 р.), Г. Тарасенко (2015 р.) та ін.), її гуманітаризація. Зауважимо, що завданням сучасної системи освіти є формування майбутнього вчителя як культурної людини, що знає історію свого народу, традиції; вміє працювати в колективі; може реалізовувати творчі здібності. Вважаємо, що при підготовці майбутніх учителів початкової школи вектор гуманітаризації має бути спрямований на цикл педагогічних дисциплін.

Аналіз наукових досліджень останніх років свідчить про зростання інтересу до питання професійного становлення майбутніх учителів

початкової школи (К. Біницька (2018 р.), О. Варецька (2015 р.), Л. Коваль (2013 р.), О. Комар (2016 р.), А. Крамаренко (2014 р.), С. Мартиненко (2008 р.), О. Матвієнко (2012 р.), І. Пальшкова (2009 р.), Л. Петухова (2009 р.), О. Савченко (2001 р.), Л. Себало (2015 р.), С. Скворцова (2008 р.) та ін.), проте проблема впливу потенціалу освітньо-розвивального середовища на професійне становлення майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення педагогічних дисциплін, її практичний аспект залишається недостатньо вивченим.

Мета та методики. Метою статті є аналіз впливу освітньо-розвивального середовища на професійне становлення майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання педагогічних дисциплін та практичного досвіду викладачів педагогічних дисциплін.

Результати та дискусії. Освітньо-розвивальне середовище вищого педагогічного закладу, як зазначає О. Ярошинська, можна розглядати як «цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою в межах освітнього простору закладу», та як сферу особистісного зростання, «спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності». Вчена обґрунтовує «структуру освітньо-розвивального середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі просторо-предметного та соціально-суб'єктного структурування, динамічними частинами якого є компоненти, виокремлені на основі його соціально-суб'єктного аспекту (соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний)» [11, с. 116].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено, що «потенціал – (гр. *potentia* – сила) – можливість, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані; можливий, який існує в потенції і може бути використаним за певних умов; прихований (приховані можливості)» [7, с. 902].

Потенціал освітньо-розвивального середовища закладу вищої педагогічної освіти – це їх можливості, які можуть бути використані для досягнення мети – професійного становлення майбутнього вчителя у процесі навчання педагогічних дисциплін.

Ми згодні з М. Братко, що заклади вищої освіти мають створити освітньо-розвивальне середовище, яке б максимально сприяло ефективності та результативності процесу здобуття особистістю фахової освіти, забезпечувало б можливості для її саморозвитку та стимулювало активність, адже освітнім середовищем освітнього закладу стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей та підвищенню загальнокультурного рівня студентів [3, с. 15].

Надамо сутнісні характеристики освітньо-розвивального середовища вищого педагогічного закладу освіти, як-от: цілісність, суб'єктивність, змінюваність, багатовекторність, соціокультурна мобільність, координованість, емоційна насиченість. Але зауважимо, що

в процесі навчання педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти має реалізовуватись принцип елективності, який означає надання студентові свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця, оцінювання результатів.

Нам імпонує думка Т. Франчук, що при реалізації цього принципу «студент має не просто прийняти загальну для всіх навчальну ціль, а проаналізувати тему заняття з позиції власних потреб, продиктованих особливостями (наявним рівнем, проблемами, пріоритетами) професійного становлення. Лише самостійно сформована особистісно значуща ціль буде виступати спонукуючою до пошуку та вибору інших джерел інформації, виходячи за межі конкретного навчального предмета і їх опрацювання буде не формальним, а таким, що задовольняє індивідуальні пізнавальні інтереси та професійні потреби студента» [10, с. 61].

Отже, за новою освітньою парадигмою викладач педагогічних дисциплін має поєднувати традиційні напрацювання з інноваційними технологіями, оптимально використовувати всі ресурси освітньо-розвивального середовища закладу вищої педагогічної освіти, навколишньої території та всіх навчальних, позашкільних закладів освіти міста, області, країни, які можуть бути використані в навчальному процесі. Але не просто використовувати ресурси, а перетворювати їх в особистісно важливі для студента, тому при такому підході він стає в центрі (суб'єктом) навчання, співавтором, партнером викладача педагогічних дисциплін. Такі гармонійні стосунки з педагогом, як зазначає Л. Хомич, стимулюють пізнавальну активність та інтелектуальну ініціативу студентів на практичних заняттях, у позааудиторній виховній роботі з педагогічних дисциплін; підвищують інтерес до професійного навчання; сприяють формуванню професійної спрямованості майбутніх учителів початкової школи, зміцнюють їх зацікавленість педагогічною діяльністю; сприяють виробленню й трансформації власної моделі професійно-педагогічної поведінки; підвищують роль педагогічної практики [9, с. 45]. Ми розглядаємо освітньо-розвивальне середовище вищого закладу освіти, як певне поле активності майбутніх учителів початкової школи.

Для нашого дослідження важливо, що освітньо-розвивальне середовище в процесі навчання педагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Історія педагогіки») сприяє формуванню не тільки рівню освіченості, а й формує культурний, соціально-практичний і дослідницький досвід майбутніх учителів початкової школи, створюючи внутрішні й зовнішні умови для їхнього професійного становлення [1; 2; 6; 7; 8; 10; 12].

Викладачі педагогічних дисциплін мають широко використовувати потенціал освітньо-розвивального середовища не тільки закладу вищої освіти, а й навколишнього середовища, тоді це впливає на професійне становлення майбутнього фахівця Нової української школи, його саморозвиток на більш високому рівні дає якісний результат.

У процесі навчання педагогічних дисциплін студенти проявляють індивідуальну активність, виконують різні ролі, засвоюють інформацію і

вчатися пошуковій діяльності на новому рівні.

Бердянський державний педагогічний університет має значний потенціал освітньо-розвивального середовища, що сприяє професійному становленню студентів – здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

Так, у процесі навчання дисципліни «Вступ до спеціальності» (1 курс, перший семестр) майбутні фахівці початкової школи знайомляться з історією та сьогоденням їхньої майбутньої професії не тільки в країні, а й занурюються в історію факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, усвідомлюють значимість наукової і педагогічної діяльності викладачів [8].

Студенти також відвідують освітній, науково-дослідний музей історії БДПУ, метою створення якого є не лише популяризація, але і продовження дослідження історії БДПУ із залученням до цього студентів, із впровадженням у навчальний процес досліджень з історії університету. Під час екскурсії майбутні педагоги дізнаються про знакові віхи історії навчального закладу: Бердянська чоловіча гімназія; Бердянські педагогічні курси, Бердянський педагогічний технікум; Бердянський державний інститут соціального виховання, педагогічний інститут, державний учительський інститут; Державний педагогічний інститут; Бердянський державний педагогічний університет.

Обов'язково проводяться навчальні екскурсії до бібліотеки БДПУ, щоб ознайомитися з її історією, з інформаційно-навчальною діяльністю: відділом обслуговування, довідково-інформаційним відділом, універсальною читальною залом, медіацентром, фондом рідкісної і цінної книги, виставками, студіями.

На початку вивчення дисципліни студенти отримують групові проєктні завдання («Історія факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв», «Наукова та педагогічна діяльність викладача», «Педагогічна діяльність випускників факультету підготовки вчителів початкових класів (на прикладі конкретного закладу загальної середньої освіти)», «Золотий» фонд бібліотеки БДПУ» тощо), при виконанні яких вони залучаються до творчої, активної діяльності, ситуації пошуку вирішення проблем і завдань. Захист проєктів проводиться на останньому практичному занятті з дисципліни. Виконуючи проєкти майбутні вчителі відвідують бібліотеку університету, медіацентр, кафедру педагогіки, методичний кабінет. Такі завдання сприяють оволодінню студентами теоретичних основ сучасної педагогічної науки, розвитку професійного мислення, підготовки до усвідомленого оволодіння професійними компетентностями, необхідними для ефективної роботи в сучасній школі.

Зауважимо, що позааудиторна виховна робота з навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» має безмежний простір для творчої діяльності викладача та здобувачів вищої педагогічної освіти в самому університеті і за його межами, а саме: проведення педагогічних квестів «Знайомтесь – ФППОМ!», «Мандри в майбутнє», «У пошуках скарбів»,

метою яких є мотивація до навчання, ознайомлення з бібліотекою, факультетом психолого-педагогічної освіти та мистецтв, деканатом, кафедрами, радою студентського самоврядування, майбутньою професією; організація навчальних екскурсій до закладів загальної середньої освіти, відділу освіти, міського методичного кабінету, мета яких є ознайомлення студентів з практичною діяльністю вчителів початкової школи; проведення педагогічної вітальні «Чому ви обрали шлях вчителя?», «Творчий портрет вчителя початкової школи» тощо.

Під час опрацювання навчальної дисципліни «Загальні основи педагогіки» (1 курс, другий семестр), яка є початком цілісної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, вони також отримують групові проєктні завдання, а саме: «Світ педагогіки коло нас», «Педагогічні категорії: історичний екскурс», «Світ дитинства», «Інструментарій науково-педагогічних досліджень у початковій школі», «Народна педагогіка: історія та сьогодення», «Цікаві сторінки історії наукової педагогіки» тощо.

На другому курсі здобувачі першого рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта вивчають навчальну дисципліну «Дидактика» (2 курс, третій семестр), в рамках якої активно вводяться проєктні завдання, а саме: «Стан зарубіжної початкової школи (країна за вибором)», «Зміст початкової освіти за рубежем (країна за вибором)», «Підручник для початкової школи учора, сьогодні, завтра», «Методи і засоби навчання в школі майбутнього», «Досвід роботи вчителя-методиста ЗЗСО № _____ ПІБ» тощо.

Активно проводяться в позааудиторний час усні журнали за різноманітною тематикою: «Школа майбутнього», «Реформи в школі: за і проти» та ін.; педагогічні квести «Світ дидактики», «Цікаві уроки», «Розум на кінчиках пальців», екскурсії до закладів загальної середньої освіти, зустрічі з учителями-методистами, учителями-преможцями конкурсу «Учитель року» тощо.

Навчальна дисципліна «Теорія та методика виховання» (2 курс, четвертий семестр) також має безліч можливостей використання навчальних ресурсів освітньо-розвивального середовища педагогічного університету та міста Бердянська, а саме: проєктні завдання («Група подовженого дня: нові підходи», «Дизайн школи: виховний потенціал», «Шкільне подвір'я: виховний потенціал», «Система виховної роботи в пришкольному таборі»); педагогічні вітальні «Мій ідеал вихованої людини», «Гуманне виховання: за і проти»; навчальні екскурсії до закладів позашкільної освіти: Дитячо-юнацька спортивна школа, Центр дитячо-юнацької творчості, Клуб дитячої та юнацької творчості «Зоряний», Клуб юних моряків «Азовець», Будинок дитячої та юнацької творчості «Центр розвитку дітей та молоді», зустрічі в закладах загальної середньої освіти із заступниками директора з НВР, вихователями груп подовженого дня, з організаторами пришкольних таборів тощо.

Курс «Історія педагогіки» завершує блок педагогічних дисциплін (3 курс, п'ятий семестр), тому вважаємо, що він має бути побудований як

підсумковий. Нам імпонує думка Т. Франчук, що «зміст навчальної дисципліни «Історія педагогіки» сприймається часто студентами як архаїчне «мертве» знання, яке просто треба запам'ятати (в кращому випадку для загального розвитку), практичної цінності вони в цьому практично не вбачають» [10, с. 15]. Тому сьогодні вкрай необхідно знайти нові підходи навчання цього курсу.

Для ознайомлення з історико-педагогічними фактами, їх критичного й аналітичного вивчення мають використовуватися найрізноманітніші ресурси освітньо-розвивального середовища, джерела: музеї різних типів, історико-педагогічні місця, які стали символами і сприяють реалістичному сприйняттю недавніх подій; усні свідчення про недавні історичні події, завдяки яким можна «оживлювати» історію педагогіки [5].

Бердянський державний педагогічний університет має дуже потужну базу для використання ресурсів освітньо-розвивального середовища під час навчання історії педагогіки, яке допомагає глибше вивчати предмет, проводити історичні розвідки із педагогічного краєзнавства, а саме: освітній, науково-дослідний музей історії БДПУ, де студенти можуть ознайомитися з історією чоловічої гімназії м. Бердянська (XIX ст.), педагогічних курсів, педагогічного технікуму, педагогічного інституту (XX ст.); архів БДПУ; фонд рідкісної ціннісної книги, де студенти мають можливість ознайомитися із шкільними підручниками другої половини XIX ст. та початку XX ст.; навчальна археологічна лабораторія, яка містить цікаві артефакти із давньогрецького міста Ольвії (VI ст. до н.е.).

Студенти отримують цікаві проектні завдання-історичні розвідки, а саме: «Реалізація ідей Й. Ф. Гербарта в Бердянській чоловічій гімназії», «Лепбук: порівняння підручників К. Ушинського «Рідне слово» та М. Корфа «Дитячий світ», «Аналіз підручника (*назва підручника*) (XIX ст.)», «М. Корф і Бердянська чоловіча гімназія», «Видатні випускники Бердянської чоловічої гімназії», «Відомі викладачі Бердянської чоловічої гімназії», «Ольвія – носій афінської системи виховання», «Вплив античних міст-держав (Ольвія, Пантікопей, Херсонес) на праслов'янські племена» тощо.

Вивчаючи тему «Прогресивна педагогічна думка в східноукраїнських землях (XIX ст.)», проводиться навчальна екскурсія до Музею історії міста Бердянська, де наукові співробітники читають лекцію «Розвиток освіти в Бердянську і в Бердянському повіті у другій половині XIX ст.». Після відвідування музею студенти мають виконати групові творчі звіти: «М. Корф і освіта в Бердянську і в Бердянському повіті», «Відкриття середніх навчальних закладів в м. Бердянську (чоловіча і жіночі гімназії, міське та реальне училища)», «Рівень освіти в Бердянську і в Бердянському повіті у II половині XIX ст.», «Освіта в Бердянську та в Бердянському повіті на початку XX ст.», «Історія позанавчальних закладів освіти м. Бердянська».

Наукові дослідження з історико-педагогічного краєзнавства сприяють формуванню в студентів навичок самостійності, умінь збирати й узагальнювати матеріал; допомагають майбутньому вчителю підготуватися до організації краєзнавчої роботи із учнями в початковій школі. Самостійне отримання знань на основі роботи із документальними

матеріалами місцевих архівів, музеїв, наукової і художньої краєзнавчої літератури сприяє включенню студентів у дослідницьку діяльність, яка стає дійсно ефективним засобом поліпшення їхньої професійної підготовки, формування їхніх інтересів і здібностей до наукової роботи.

Також вважаємо, що поглибленню знань з історії педагогіки, розвитку пізнавальної діяльності, критичного мислення студентів сприяють різні форми та види позааудиторної виховної роботи, які охоплюють як загальноприйнятий аспект в історії педагогіки, так і регіональний, наприклад:

- масові: фестивалі «History fest», тижні педагогіки, конкурси «Аукціон історико-педагогічних ідей», «Знавці історії педагогіки», історико-педагогічні квести «Педагогічний Бердянськ», «Захисники педагогіки: нове покоління», інтерактивна екскурсія в минуле «Ніч у БДПУ».

- групові: клуб «Педагогічних зустрічей», дискусійний клуб «Креативний педагог», гурток «Педагогічна старовина», навчальні екскурсії (Музей історії міста Бердянська», Меморіальний музей-садиба В. Немировича-Данченка (М. Корфа), Педагогічно-меморіальний музей В. Сухомлинського), брейн-ринги «Людина на всі часи» (до ювілею В. Сухомлинського), «Вчитель мудрості та людяності. Я. А. Коменський», історико-педагогічні квести «Захисники педагогіки: молоде покоління», «Колесо історії»;

- індивідуальні: (консультації, індивідуально-дослідна робота), а саме: підготовка виступів, написання тез на студентські конференції, статей у наукові збірники та ін.

У Бердянському державному педагогічному університеті накопичено значний досвід використання театралізованих дійств у роботі студентського клубу «Педагогічна старовина», які студенти показують з нагоди ювілейних дат, в рамках тижня педагогіки і не тільки в стінах університету. Наприклад, вистави «К. Ушинський у Смольному», «Бурсаки» (за мотивами повісті М. Гоголя «Вій»), «Пізнай себе, або Благородний Еродій», «Ляльковий театр-вертеп», «Освітній процес у Києво-Могилянської академії», «Братські школи», «Козацька система навчання і виховання», «Апостоли української національної школи (1917–1919 рр.)», музично-літературні композиції «Серце віддаю дітям», «Шляхетними дорогами барона Миколи Олександровича Корфа» [4].

Навчальна дисципліна «Історія педагогіки» має значний навчально-виховний потенціал, сприяє активному використанню ресурсів освітньо-розвивального середовища, активізації самостійного пошуку студента в галузі історико-педагогічних знань, особливо з педагогічного краєзнавства, що сприятиме підготовки вчителя Нової української школи як знавця історії пам'яті й охоронця духу народного.

Висновки. Правильно організоване освітньо-розвивальне середовище закладів вищої педагогічної освіти має потужний розвивальний потенціал для навчання педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти. Воно впливає на мотивацію студентів до навчання, створює сприятливу атмосферу, забезпечує потребу в

науковому дослідженні, задовольняє освітні потреби, формує на високому рівні професійну компетентність майбутніх фахівців Нової української школи.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з визначенням педагогічних умов ефективного викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Література

1. Барбашова І. А. Загальні основи педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., випр., допов. Донецьк: Ландон-XXI, 2011. 126 с.

2. Барбашова І. А. Дидактика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., випр., допов. Донецьк: Ландон-XXI, 2011. 228 с.

3. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2014. № 22. Психологія. Педагогіка. С. 15–20.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов.ред. В. Т. Бусел. Київ, 2001. 1440 с.

5. Голік О. Б., Мандрикіна Т. С. Театралізовані дієства як форма позааудиторної роботи з історії педагогіки. Бердянськ: БДПУ, 2006. 68 с.

6. Голуб О. В. Історія педагогіки : навч.-посіб. Бердянськ : БДПУ, 2013. 215 с.

7. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 456 с.

8. Толкачова А. С. Вступ до спеціальності : навч. посіб. Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2015. 251 с.

9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ, 1987. 164 с.

10. Франчук Т. Й. Модернізація навчального курсу «Історія педагогіки» на модульно-елективній основі: монографія. Кам'янець-Подільський, 2016. 78 с.

11. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

12. Ярошук Л. Г. Теорія та методика виховання : навч. посіб. Бердянськ, 2017. 374 с.

References

1. Barbashova I. A. (2011). *Zagalni osnovi pedagogiki: navch. posib.* [General principles of pedagogy: tutorial]. Donetsk: Landon-XXI, 126. [in Ukrainian].

2. Barbashova I. A. (2011) *Didaktika: navch. posib.* [Didactics: tutorial]. Donetsk: Landon-XXI, 228 [in Ukrainian].

3. Bratko M. (2014). *Osvitne seredovishe vischogo navchalnogo zakladu: poshuk strategiy upravlinnya* [Educational environment of higher education institution: search for management strategies]. *Pedagogichna osvita: teoriya i praktika : zb. nauk. pr. / Kiyiv. in-t im. Borisa Grinchenka.* Kiyiv : Kiyivskiy universitet imeni B. Grinchenka, № 22. Psihologiya. Pedagogika. 15–20. [in Ukrainian].

4. *Velykyu tлумачnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy* (2001). [The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian] / Ukl. i holov.red. V. T. Busel. Kyviv, 1440. [in Ukrainian].

5. Golik O. B., Mandrikina T. S. (2006). *Teatralizovanl diystva yak forma pozaauditornoj roboti z istoriji pedagogiki* [Theatrical acts as a form of extra-curricular work on the history of pedagogy]. Berdyansk: BDPU, 68. [in Ukrainian].

6. Golub O. V. (2013) *Istoriya pedagogiki : navch.-posib.* [History of pedagogy: tutorial]. Berdyansk : BDPU, 215. [in Ukrainian].

7. Zaychenko I. V. (2016). Pedagogika i metodika navchannya u vischii shkoli : navch. posib. [Pedagogy and teaching methods in higher education: tutorial]. Kiyiv : Vidavnistvo Lira-K. 456. [in Ukrainian].

8. Tolkachova A. S. (2015) Vstup do spetsialnosti : navch. posib. [Introduction to the specialty : tutorial]. Berdyansk : FO-P Tkachuk O. V., 251. [in Ukrainian].

9. Homich L. O. (1987). Profesiyno-pedagogichna pidgotovka vchitelya pochatkovih klasiv [Vocational and pedagogical training of primary school teachers]. Kiyiv. 164. [in Ukrainian].

10. Franchuk T. Y. (2016). Modernizatsiya navchalnogo kursu «Istoriya pedagogiki» na modulno-elektivnyi osnovi: monografiya. [Modernization of educational course «History of pedagogy» on a modular-elective basis: monograph]. Kam'yanets-Podilskiy, 78. [in Ukrainian].

11. Yaroshinska O. O. (2015). Teoretichni i metodichni zasadi proektuvannya osvitnoho seredovischa profesiynoi pidgotovki maybutnih uchiteliv pochatkovoyi shkoli : dis. [Theoretical and methodological principles of designing the educational environment for the vocational training of future primary school teachers: dissertation]. Uman, 544. [in Ukrainian].

12. Yaroshchuk L. G. (2017). Teoriya ta metodika viovannya : navch. posib. [Theory and methods of education: tutorial]. Berdyansk, 374. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема впливу потенціалу освітньо-розвивального середовища закладів вищої освіти на професійне становлення майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін, а саме: «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Історія педагогіки». Розкривається поняття «освітньо-розвивальне середовище», «потенціал освітньо-розвивального середовища», сутнісні характеристики (цілісність; суб'єктивність; змінюваність; багатовекторність; соціокультурна мобільність; координованість; емоційна насиченість), компоненти (соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний), принципи, критерії засвоєння освітньо-розвивального середовища (володіння пізнавальними стратегіями, вирішення поставлених задач, володіння комунікативними навичками, включеність в інформаційний простір засвоєння середовища; прояв нових форм соціальної активності; емоційна задоволеність особистою участю; прагнення до подальшої самоосвіти), освітні ефекти впливу потенціалу освітньо-розвивального середовища на вивчення майбутніми вчителями початкової школи циклу педагогічних дисциплін.

Як висновок, правильно організоване освітньо-розвивальне середовище закладів вищої педагогічної освіти має потужний розвивальний потенціал для навчання педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти. Воно впливає на мотивацію студентів до навчання, створює сприятливу атмосферу, забезпечує потребу в науковому дослідженні, задовольняє освітні потреби, формує на високому рівні професійну компетентність майбутніх учителів початкової школи. Викладачі педагогічних дисциплін мають широко використовувати потенціал освітньо-розвивального середовища не тільки закладу вищої освіти, а й оточуючого середовища, тоді це впливає на професійне становлення майбутнього спеціаліста Нової української школи, його саморозвиток на більш високому рівні, дає якісний результат.

Ключові слова: заклад вищої педагогічної освіти, освітньо-розвивальне середовище, потенціал освітньо-розвивального середовища, педагогічна дисципліна.

УДК 378.2 : 37.011.3-051 : 78
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-223-232

**THE USE OF TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИКИ**

Tatyana HRINCHENKO,
Candidate of Pedagogical Sciences

Тетяна ГРИНЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук

<https://orcid.org/0000-0001-8084-6732>

tatyana_grinchenko@ukr.net

Vinnitsa State Pedagogical
University named after Mikhail
Kotsyubinsky

Вінницький державний педагогічний
університет ім.М.Коцюбинського

✉ 32 Ostrohsky St.,
Vinnitsa, 21001

✉ вул.Острозького, 32
м.Вінниця, 21001

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article analyzes scientific sources on the interpretation of the concept of "critical thinking" from the philosophy, psychology, pedagogy, and art criticism point of view. The relevance of the chosen topic is confirmed by the radicalization of changes that are currently taking place in the educational environment, and the importance of developing the critical thinking of students of NUS (New Ukrainian school). It is proved that in comparison with the wide use of technologies for developing critical thinking in teaching General education subjects, this issue is not paid enough attention in the professional training of music teachers. The world wide web contains a large number of didactic and methodological developments of practical teachers, which suggest using number of methods for developing critical thinking of students in music and art lessons. But the concept of "critical thinking of a future music teacher" has not yet received a scientific definition. The purpose of the article is to substantiate the need for the use of critical thinking development technologies in the preparation of students of musical and pedagogical institutions of education for musical and pedagogical activities in the professional training process.

The article provides examples of methods and technologies for the development of critical thinking, among which the expediency of using the method of associative search in music and pedagogical education, mandatory questions, "Basket of ideas", brainstorming, making associative bushes, writing essays, performing reflexive analysis, compiling comparative synchronistic tables, synquaines, methods for promoting the development of emotional intelligence, carefully checking the information received, searching for evidence of the value of a particular interpretation of a musical work, reviewing reviews, links to authoritative sources, and accumulating musical knowledge, expanding the artistic worldview.

The ideas of developing special technologies for the development of critical thinking of a musician teacher that will take into account the practical experience of the world educational system in combination with the specifics of music education and upbringing, are subject to further scientific analysis.

Keywords: music teacher, critical thinking, musical and pedagogical activity, artistic worldview, information resources.

Вступ. Проблема розвитку критичного мислення як необхідної умови та важливого ресурсу життя сучасної людини є однією з найбільш актуальних у підготовці фахівців різних галузей. Набуття цього вміння стало предметом великої кількості тренінгів, майстер-класів, презентацій, що містяться в мережі Internet. Дисципліна “Критичне мислення” є нормативною в підготовці як студентів технічних спеціалізацій, так і майбутніх учителів початкової школи, іноземної мови, математики, словесності тощо. Важливість розвитку цього феномену в школярів закріплена в Концепції НУШ.

Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення закладені в працях Дж. Дьюї, Л. Елдер, Р. Енніс, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Р. Пауль, Ж. Піаже, В. Руджиєро, Д. Халперн та інших. Групою американських учених (Дж. Стіл, Ч. Темпл, К. Мередіт, С. Вальтер) було розроблено методичну систему технології розвитку критичного мислення через читання та письмо в процесі навчання. Критичне мислення стало предметом дослідження багатьох українських науковців та педагогів (І. Бондарчук, Т. Воропай, Н. Вукіної, Н. Дементієвської, О. Марченко, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло, І. Сущенко, Н. Харченко, Н. Чернеги). Мережа Internet широко пропонує методики та презентації розвитку критичного мислення учнів на уроках музичного мистецтва, натомість, належного наукового обґрунтування ця проблема поки що не отримала.

Актуальність обраної теми підтверджується радикалізацією змін, що нині відбуваються в освітньому середовищі; необхідністю виховання вчителя музики як творчо і самостійно мислячої особистості, здатної до роботи з інформаційним середовищем, обробки і застосування інформації з метою власного самовдосконалення й розвитку, а також транслявання її в процесі музично-педагогічної діяльності. Суттєва обмеженість використання у фаховій підготовці вчителя музики технологій розвитку його критичного мислення та велика кількість дидактично-методичних розробок розвитку цього феномену, здійснених педагогами-практиками (С. Борщ, О. Мамошина, О. Ткаченко, Ю. Шпичка та ін.), спричинює виникнення деяких суперечностей між нинішнім змістом та завданнями мистецької педагогіки і професійною підготовкою студентів музично-педагогічних спеціальностей. Це зумовило вибір теми нашої статті, визначило її **мету** як обґрунтування необхідності застосування технологій розвитку критичного мислення в підготовці майбутнього вчителя музики до музично-педагогічної діяльності. Головними **завданнями** статті є здійснення аналізу теоретико-методичних даних із зазначеної проблематики, дослідження прогресивних технологій та методики розвитку критичного мислення особистості, спроба їх адаптування у фаховій підготовці педагогів-музикантів.

Методи та методики дослідження У дослідженні були використані такі теоретичні методи, як аналіз, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення позитивного досвіду, що може бути використаним для вдосконалення освітнього процесу студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Результати та дискусії. Словосполучення “критичне мислення”

активно ввійшло в науковий обіг у 70-х роках ХХ століття, та, як зазначає І.Горохова, дослідники цього поняття знаходять його коріння ще в працях Платона, Аристотеля, Фоми Аквінського, Б. Рассела, К. Поппера та інших. У філософії його трактують як “уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку” (Горохова, 2019: 234).

У психології критичне мислення не пов'язується з критикою, що несе в собі негативні судження. Д. Халперн визначає цей феномен як уміння швидко орієнтуватися в постійно зростаючому інформаційному потоці, знаходити необхідну для себе інформацію і використовувати її за власними потребами. Психолог зазначає, що критичне мислення є творчим процесом, його розвиток корелюється з ідеями розвивального навчання, “мисленням про своє мислення”. Цей феномен є явищем часу та результатом саморефлексії. У дослідженнях Д. Халперн йдеться про негативність маніпулятивного впливу могутніх медіаресурсів та важливість у порятунку від них, наявності в особистості вміння мислити критично, розуміти як власні думки і почуття, так думки й почуття інших особистостей; оцінювати ситуацію свідомо; на основі раніше набутих знань створювати нові: “ми спираємося на знання, створені кимось, щоб створювати нові” (Халперн, 2000: 8). Важливим є твердження дослідниці про те, що критичне мислення має здатність до розвитку, оскільки не є вродженою якістю.

Серед визнаних науковцями основних ознак критичного мислення вагомими для нашого дослідження є: схильність до виокремлення та аналізування різних життєвих ситуацій; уміння порівнювати, оцінювати та знаходити способи розв'язання поставлених завдань; уміння приймати самостійні рішення та прогнозувати їхні наслідки; уміння збирати інформацію з різних джерел, аналізувати її достовірність та важливість у розв'язанні поставлених завдань; уміння на основі уважного і вдумливого ставлення до чужої думки, аргументовано доводити свою точку зору; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх. Головними характеристиками критичного мислення є цілеспрямованість, самостійність, об'рунтованість, гнучкість і відповідальність (Хачумян, 2005).

Динамічність розвитку суспільства, його технологічний прогрес та прагнення до полікультурності вимагає від людини швидкісної адаптації, вміння розв'язувати нестандартні завдання, на основі старих знань народжувати нові. За таких обставин необхідність розвитку критичного мислення в майбутніх педагогів є беззаперечною. У сучасній педагогічній освіті увага акцентується на необхідності розвитку критичного мислення учнів та його застосуванні в аналізі та відборі інформації, отриманої з мережі Інтернет. На думку Н. Дементівської, учні мають навчатися критично аналізувати дані, розміщені у всесвітній мережі, оскільки, окрім підручника і вчителя, вона є могутнім джерелом отримання і поширення знань: вчителі й учні створюють власні веб-сторінки, яким мають довіряти інші та використовувати їх у своїй діяльності (Дементівська, 2008). Як зазначає Н. Харченко, розвиток критичного мислення сприяє набуттю таких умінь, як

аналіз та оцінка достовірності інформації, “оцінювати свої думки та сторонні впливи на них, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, зважено розглядати різноманітні підходи до проблеми, щоб приймати обґрунтовані рішення щодо неї; формулювати самостійні судження й будувати переконливу аргументацію; здійснювати рефлексію та коригування власної діяльності” (Харченко, 2016: 283). С.Мусяйчук вважає, що розвиток критичного мислення пов’язаний з формуванням навичок вищого порядку, засвоєнням когнітивних стратегій обробки інформації з різних джерел. Дослідниця зупиняється на особливостях реалізації технології розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання іноземної мови і доводить, що метою вивчення цієї дисципліни є насамперед формування комунікативних умінь, що “якісна комунікація виступає результатом розвиненості вміння мислити критично” (Мусяйчук, 2015:64). Саме тому, на нашу думку, наявність у педагога-музиканта навичок критичного мислення дозволяє значно поглиблювати процес художнього спілкування “з мистецькими творами, яке здійснюється за участю таких процесів, як сприйняття, уява, мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація” (Грінченко, 2016).

Мисленеві процеси є витоком пізнання і здатністю особистості творчо, аналітично й конструктивно розвивати і вдосконалювати власні думки. Вимогами нашого часу є напрацювання вмінь мислити критично, логічно, аргументовано й діалогічно. Інтелектуальність і освіченість учителя музичного мистецтва, що ототожнюється з наявністю в нього належної кількості мистецьких знань, нині є недостатніми у боротьбі з експансією низьковартісних викидів медіаресурсів. У пошуках шляхів наслідування чи творення власної інтерпретації від педагога-музиканта вимагається не лише вміння аналітичного переосмислення отриманої інформації, а й практичне застосування знань у з’ясуванні відповідності того чи іншого продукту загальноприйнятим еталонам і стандартам.

У музичному виконавстві роль критичного мислення є основоположною, оскільки сутність цього процесу полягає в реалізації таких дій: виконання, слуховий контроль, самооцінка. Окрім того, будь-яке виконання музичного твору впливає на слухачів, викликає в них особисті враження, судження, оцінку, критичну думку. На думку А. Сохор, критика є посередником між творчістю і сприйняттям, зворотнім зв’язком, без якого музична культура взагалі не може існувати (Сохор, 1975: 5). Досягнення студентами успіхів у процесі навчання нерідко супроводжується появою в них невпевненості в своїх силах, сумнівом щодо правильності обраних дій. Такі випадки вимагають від викладачів фахових дисциплін спонування майбутніх учителів музики до критичного осмислення подібних ситуацій, оскільки цей процес передбачає максимально вимогливе ставлення до навчальної діяльності. Рушійною має стати постановка запитання самому собі: а чи все я зробив для того, щоб виконати поставлені завдання? Отримання відповіді на таке запитання в перспективі сприяє досягненню омріяних успіхів.

Загалом, сутність музичної педагогіки полягає в оцінюванні, висловлюванні критичних думок, вихованні в студентів умінь мислити

самостійно та самокритично ставитися до своїх дій. Критика з боку викладача має нести в собі як строгість, так і доброзичливість, сприяти довірливості стосунків викладач-студент. Лише у такий спосіб ці стосунки будуть містити в собі елементи співтворчості, відчуття важливості особистої участі у творенні музичного мистецтва.

Аналітично-слуховий контроль з боку викладача вищої школи, його критичне мислення є запорукою ефективності всього процесу музичного навчання, шляхом досягнення професійної майстерності студентів. Окрім того, вибірковість і критичне ставлення до творчості як відомих, так і невідомих виконавців музики різних стилів, що транслюється із сучасних медіа, є необхідною складовою музичної культури викладачів музики і школярів. Безмежність ефірного транслювання музики, сучасні вимоги до музичної освіти, пов'язані зі збільшенням об'єму навчального матеріалу, вимагають виховання аналітичних навичок та формування критичного мислення вже на ранніх етапах навчання. Такий підхід прогнозує ефективність подальшого освітнього процесу, розвиток в учнів умінь свідомо оцінювати результати власної музичної діяльності і музичне мистецтво загалом. Саме тому у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики важливо враховувати, що критичність мислення має застосовуватись у виконавській і педагогічній практиці.

На етапі навчання складовою фахової підготовки майбутніх вчителів музики є розвиток їхнього науково-дослідного потенціалу. Написання наукових статей, підготовка до захисту дипломних робіт є неможливою без застосування критичного мислення, а саме: перевірки достовірності інформації, здійснення музично-історичних та мистецтвознавчих екскурсів, порівняльних характеристик тощо.

Критичне мислення педагога музиканта є його інтегративною здатністю, що відіграє ключову роль у пізнанні й здійсненні музично-педагогічної діяльності, пошуку шляхів її вдосконалення. У процесі особистого музично-педагогічного становлення вчителю музики необхідно навчатися критично аналізувати й оцінювати свою педагогічну, творчу та особистісну позиції, постійно здійснювати вимір власного знанневого потенціалу і таких необхідних педагогічних якостей, як вимогливість, справедливість, організованість, чуйність, ввічливість, доброту тощо. У такому контексті варто здійснювати рефлексивну оцінку досвіду особистого музичного навчання, аналізувати поведінкові особливості, рівень мистецьких знань та методик організації навчального процесу свого вчителя музики. Таку рефлексивну діяльність варто здійснювати з метою вдосконалення власної музично-педагогічної, недопущення в ній тих методів і дій, які не сприймалися в дитинстві, вважалися негативними і не сприяли результативності навчання. Варто також пам'ятати, що хороший учитель – це той, у кого учні бажають навчатися, який ніколи не вдається до публічних принижень, несправедливості. У такому контексті критичне мислення визначає ефективність соціальної адаптації особистості, є регулятором її діяльності і поведінки.

Розвиток критичного мислення майбутнього вчителя музики

вимагає застосування конкретних дій, методів та технологій навчання. Особливістю такого впровадження, на нашу думку, має бути першочергове їх випробування на собі, постійний розвиток здатності спостерігати за власним мисленням. У такий спосіб відбувається перевірка доцільності застосування тієї чи іншої методики, її ефективності у вирішенні педагогічних задач, поєднання теоретичної та практичної складових музично-педагогічної діяльності. Однією із прогресивних є технологія “Розвиток критичного мислення через читання і письмо”, яка вже згадувалась нами вище. Головною її метою є навчання людей утілювати ідеї концентрації уваги на тих “надпредметних” вміннях, які необхідні кожній людині, застосовування таких переваг критичного мислення, як творчість, аналітизм, конструктивізм.

У підготовці педагога-музиканта доцільним є застосування досвіду вчителів-практиків, які розробляють заняття, тренінги з розвитку критичного мислення, проводять різноманітні майстер-класи. Спробуємо проаналізувати деякі технології розвитку критичного мислення та з’ясувати доцільність їхнього використання у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Оскільки дисципліна “Критичне мислення” не передбачена навчальними планами музично-педагогічних відділень, варто проводити індивідуальні чи групові заняття із використанням методів розвитку цього феномену, що позитивно заявили про себе у інших галузях педагогічної освіти. Такі заняття мають розпочинатися зі вступної частини, в якій активізується й мотивується навчання студентів. Потрібно визначити ключові слова згідно з темою, наприклад: біографія композитора, характеристика творчості, аплікатура, педалізація, художній образ тощо. Із пропонує С. Мусійчук методів варто застосовувати метод асоціацій, “Кошик ідей”, мозковий штурм, укладання асоціативних куштів, метод правильних і неправильних тверджень, сплутані логічні ланцюжки, вільне письмо (Мусійчук, 2015).

Вступна бесіда зі студентом перед безпосереднім виконанням програмних творів у контексті розвитку критичного мислення має максимально сконцентрувати увагу студента на виконанні поставлених завдань; загалом буде доцільним порівняння дій студента з процесором комп’ютера, який запрограмований на виконання швидких і безпомилкових дій. Застосування методу “Мозковий штурм” з майбутніми педагогами-музикантами доцільне в проведенні занять різноманітних наукових груп та студентських гуртків, де індивідуально чи в парах студенти мають характеризувати творчість того чи іншого композитора, почергово повідомляти відомі факти його біографії, характерні ознаки його композиторського стилю. Метою методу “Кошик ідей” є збирання фактів, думок, проблем, понять, що стосуються теми музичного заняття. На нашу думку, варто систематизувати інформацію за допомогою графіки, різноманітних кластерів, асоціативних куштів, синхронних таблиць вивчення різних мистецьких епох, заповнення таблиці “З-Х-Д” (Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися). Такі таблиці пропонується

заповнювати впродовж усього уроку, у них має виокремлюватися вже відома інформація з теми; питання, які хотілося б з'ясувати, та оцінка власної пізнавальної діяльності. У вигляді написання короткого есе про твір, що вивчається, можна застосовувати метод писемного мовлення з критичним осмисленням власних думок у формі роздумів.

На етапі конструювання та осмислення нових знань пошукова діяльність студентів має стимулюватися за допомогою застосування методу складання порівняльних таблиць, зіставлення мистецьких явищ, наприклад, музичних творів з іншими видами мистецтва. Заключний етап уроку – підсумковий – передбачає узагальнення та систематизацію отриманих знань. Відповідно до технології на цьому етапі осмислюється засвоєне, відбувається рефлексивна оцінка особистих результатів, що є провідною рисою особистості.

Розвиток інформаційних технологій, вплив медіаресурсів на свідомість дитини вимагає від учителя музики вміння професійного пошуку та відбору необхідної інформації, здатності до її аналізу, оцінювання та застосування. У такому контексті основними методами розвитку критичного мислення студентів музично-педагогічних спеціальностей є: обов'язкова постановка питання, несприймання інформації без її ретельної перевірки; пошук доказів цінності того чи іншого виконання музичних творів, ознайомлення з відгуками, посиланнями на авторитетні джерела; накопичення музичних знань, розширення мистецького світогляду; обговорення того чи іншого виступу (живого звуку чи медійного джерела) з викладачем, одногрупниками; вміння аргументувати власну думку; вміння розрізняти факти від думок; вміння ставити запитання; вирізняти проблеми, розставляти пріоритети.

Надважливу роль у розвитку критичного мислення майбутнього вчителя музики відіграє сприяння розвитку його емоційного інтелекту. У студентів, які мають схильність до поетизації навколишнього середовища, варто розвивати вміння викладати свої емоції у вигляді синквейнів – п'яти віршованих рядків, у яких у сконцентрованій формі має міститися максимальна кількість інформації. За правилами перший рядок має містити іменник, що відображає тему синквейна; другий – два прикметники, що характеризують основну думку; третій – три слова (дієслова), що описують дію в межах теми; четвертий – фраза із декількох слів (афоризм, крилатий вираз в контексті теми); п'ятий – словосполучення або слово-резюме, яке виражає сутність теми, дає її нову інтерпретацію або є виражає особисте ставлення автора до теми.

Наприклад: музика
стрімка ніжна
бентежиш раниш втішаєш
без тебе життя – помилка
будь завжди поруч.
Або ж: Моцарт
божественний неосяжний
підносиш вражаєш лікуєш

ти – правда на землі
звучи в мені.

У складанні синквейнів студенти навчаються реалізовувати свої інтелектуальні та художньо-творчі здібності, яскраво виражати емоційне забарвлення музики того чи іншого композитора або твору, поєднувати три основні складові системи музичної освіти: інформаційну, діяльнісну, особистісно-орієнтовану. Вміння студентів створювати синквейни дозволить у майбутньому застосовувати їх у музично-педагогічній діяльності, акцентувати увагу учнів на змісті, характерних особливостях матеріалу; навчати їх застосовувати отримані знання для вирішення нових завдань, бути гнучкими в отриманні та застосуванні знань.

Висновки. Сучасний музичний світ є динамічною системою, яка постійно знаходиться в стані розвитку і вдосконалення. Успішність учителя музики як основного творця цього виду мистецтва, у такій системі залежить від його прагнень до розвитку й удосконалення. Без володіння навичками критичного мислення досягнення самореалізації, розвитку й удосконалення в сучасному світі є неможливим. Учитель музики з добре розвинутим умінням мислити критично завжди піднімає актуальні питання в галузі музично-педагогічної освіти, вміє їх ясно і чітко формулювати, робити аргументовані висновки щодо виконавства та інших аспектів музичної педагогіки, здатний до грамотного й компетентного ведення дискусії, виявляє бажання й готовність до здійснення науково-дослідної роботи, вміє раціонально використовувати свій час і з повагою ставиться до часу інших, завжди є цікавим співрозмовником, уміє ефективно працювати з джерелами інформації і навчати цьому своїх учнів. Окрім того, він здатний проводити швидкий і точний аналіз проблем, виявляти причини їх виникнення, прогнозувати і виправляти їх наслідки, приймати правильні рішення.

Таким чином, ми дійшли висновку, що розвиток критичного мислення майбутнього вчителя музики є однією із актуальних проблем сучасної музичної педагогіки, вирішення якої вимагає вдосконалення дидактики та технологій вищої музичної освіти, застосування у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних спеціальностей досвіду розвитку цього феномену, запозиченого в суміжних галузях педагогіки. Розробка спеціальних технологій формування критичного мислення педагога-музиканта має враховувати практичний досвід світової освітньої системи в поєднанні зі специфікою музичної освіти і виховання.

Література

1. Горохова І.В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства та освіти / І.Горохова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди "Філософія". – Харків, 2019. – №42.- 226 -240 с.
2. Грінченко Т.Д. Художнє спілкування як головний чинник формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики / Т.Грінченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 47. – С. 49-53.
3. Дементівська Н. П. Стратегії розвитку навичок критичного мислення учнів при оцінюванні ресурсів Інтернету [Електронний Ресурс] / Н.Дементівська // Програма спецкурсу підвищення кваліфікації викладачів системи після-дипломної

педагогічної освіти. – 2008. – Режим доступу: <http://www.scribd.com/doc/33487253>.

4. Мусійчук С. Розвиток критичного мислення студентів при вивченні іноземної літератури / С.Мусійчук // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – т.2, №2. – 2015. – С. 63-67.

5. Сохор А. Общие вопросы музыкальной критики / А.Сохор // Критика и музыкознание. – М.-Л., 1975. – С.5.

6. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н.Мальгиной, С. Рысева, Л. Царук. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

7. Харченко Н. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка / Н. В. Харченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2016. – Вип. 20(2). – С. 276-286.

8. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Т.Хачумян. – Харківський національний педагогічний ун-т ім.Г.С. Сковороди. – Х., 2005.

References

1. Goroxova, I., (2019). Znachushhist' kry'ty'chnogo my'slennya dlya suchasny'x suspil'stva ta osvity' / [The importance of critical thinking for today's society and education], Visnyk XNPU imeni G.S.Skovorody "Filosofiya". – Bulletin of KhNPU named after G.S. Skovorody – №42.- 226 – 240. [in Ukrainian].

2. Hrinchenko, T. (2016) Khudozhnye spilkuvannya yak holovnyy chynnyk formuvannya mystets'koho dosvidu maybutnikh uchyteliv muzyky / [Artistic communication as a major factor in shaping the artistic experience of future music teachers], Pedagogika i psykholohiya. – Pedagogy and Psychology. – Vinnitsa: №47. – P.49-53. [in Ukrainian].

3. Dementievskaya, N. (2008). Strategiyyi rozvy'tku navy'chok kry'ty'chnogo my'slennya uchniv pry' ocinyuvanni resursiv Internetu [Strategies for developing students' critical thinking skills in assessing Internet resources], Programa speczkursu pidvy'shennya kvalifikatsiyi vy'kladachiv sy'stemy' pislya-dy'plomnoyi pedagogichnoyi osvity'. – The program of the special training course for teachers of post-diploma pedagogical education. – Retrieved from: <http://www.scribd.com/doc/33487253>. [in Ukrainian].

4. Musiychuk, S. (2015). Rozvy'tok kry'ty'chnogo my'slennya studentiv pry' vy'vchenni inozemnoyi literatury ` [Development of students' critical thinking in studying foreign literature], Actual problems of pedagogy, psychology and vocational education. – 2 (2). – 63-67. [in Ukrainian].

5. Sohor, A. (1975). Obshhy'e voprosy muzykal'noj kry'ty'ky' [General questions of music criticism]. Critique and musicology. – М.-Л.- P.5. [in Russian].

6. Halpern, D. (2000). Psy'xology'ya kry'ty'cheskogo myshleny'ya [Psychology of critical thinking] / trans. with English. N.Malgin, S.Riseva, L.Tsaruk. – St. Petersburg: Peter, – 512. [in Russian].

7. Kharchenko, N. (2016). Kry'ty'chne my'slennya yak karaktery'sty'ka suchasnoyi osoby'stosti pidlitka [Critical thinking as a characteristic of the modern personality of a teenager] // Theoretical and methodical problems of education of children and student youth. – VIP. 20 (2). – 276-286. [in Ukrainian].

8. Khachumyan, T. (2005). Formuvannya kry'ty'chnogo my'slennya studentiv vy'shy'x navchal'ny'x zakladiv zasobamy' informatsiyn'x tehnologij [Formation of critical thinking of students of higher educational institutions by means of information technologies: dissertation. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.09] – Kharkiv: National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано наукові джерела щодо трактування поняття “критичне мислення” з точки зору філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства. Актуальність обраної теми підтверджується радикалізацією змін, що нині відбуваються в освітньому середовищі, закріпленням важливості розвитку критичного мислення школярів у Концепції НУШ. Доведено, що в порівнянні з широким використанням технологій розвитку критичного мислення у викладанні загальноосвітніх дисциплін у фаховій підготовці вчителів музики цьому питанню уваги приділяється недостатньо. У всесвітній мережі міститься велика кількість дидактично-методичних розробок учителів-практиків, у яких пропонується застосування низки методів розвитку критичного мислення школярів на уроках музики і мистецтва. Натомість, поняття “критичне мислення майбутнього вчителя музики” нині не отримало наукового визначення. Метою статті є обґрунтування необхідності застосування технологій розвитку критичного мислення в підготовці студентів музично-педагогічних закладів освіти до музично-педагогічної діяльності в процесі фахової підготовки.

У статті наведено приклади методик і технологій розвитку критичного мислення, серед яких доведено доцільність використання в музично-педагогічній освіті методу асоціативного пошуку, обов'язкової постановки питань, “Кошика ідей”, мозкового штурму, укладання асоціативних куців, написання есе, здійснення рефлексивного аналізу, складання порівняльних синхронних таблиць, синквейніє, методів сприяння розвитку емоційного інтелекту, ретельної перевірки отриманої інформації, пошуку доказів цінності тієї чи іншої інтерпретації музичного твору, ознайомлення з відеуказами, посиланнями на авторитетні джерела, накопичення музичних знань, розширення мистецького світогляду.

Подальшому науковому аналізу підлягають ідеї розробки спеціальних технологій розвитку критичного мислення педагога музиканта, у яких будуть ураховані практичний досвід світової освітньої системи в поєднанні зі специфікою музичної освіти і виховання.

Ключові слова: вчитель музики, критичне мислення, музично-педагогічна діяльність, мистецький світогляд, інформаційні ресурси.

УДК 378.091.011.3-051:78]:316.772.2-043.86
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-233-240

METHODS OF THE DEVELOPMENT OF NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION FOR A CHOIRMASTER STUDENT IN A CONDUCTING CLASS

МЕТОДИ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТА-ХОРЕМЕЙСТЕРА В КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ Victoria GRIGORYEVA, Вікторія ГРИГОР'ЄВА,

Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-5333-4480>
vickyvickyua@gmail.com

Berdiansk State Pedagogical
University

✉ 4, Shmidta Str.,
Berdiansk, Zaporizhzhia Reg.,
Ukraine, 71100

Бердянський державний
педагогічний університет

✉ вул. Шмідта, 4,
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
Україна, 71100

Original manuscript received: January 17, 2020
Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article deals with the problem of conductor-choral training of future music teachers as an important component of their professional training in a pedagogical institution of higher education. It is noted that non-verbal communication of the future choirmaster is an important component of conductor training, along with mastering the technique.

Performing practice, namely conducting, applies to non-verbal facial expressions and gestures when verbal or any other means of communication is impossible. Thus, as a result of synthesis and natural selection, a system of expressive gestures and movements was formed that make up the expressive-plastic conductor language. The researchers' analysis of the leading teachers-conductors and the relevance of the mentioned topics made it possible to formulate the aim of the article, which is to cover non-verbal communication means of the conductor-choirmaster and methods of their development in working conditions in the class of conducting.

It is established that the center of nonverbal behavior consists of different movements: gestures, looks, postures, intonation-rhythmic characteristics of the voice, which are related to the changing mental states of the person and determine the expressive component. Such expressive behavior is the source of certain information for choir performers.

Generalizing theoretical principles, the author substantiates methods of non-verbal communication of a student-choirmaster in a conducting class. Groups of exercises aimed at the development of the aforementioned conductor's abilities are presented. The author notes that exercises to develop the fluency of conductor movements' possessing and the development of pantomimic skills are an effective means of improving the conductivity of future music art teachers. Not only reproductive methods, but also creative tasks presented in the form of role-playing games and small thematic scenes are used to develop pantomimic abilities. They help to release the conductor in the display of emotions and moods and motivate them to create their own original interpretation of the choral work.

Keywords: *non-verbal abilities, conductor-choral training, manual technique, facial expressions and gestures, student-choirmaster.*

Вступ. Значне місце в системі професійного навчання майбутнього вчителя музики посідає диригентсько-хорова підготовка. Вона включає чимало професійних аспектів, а саме: знання, вміння та навички диригентської діяльності та організації хорового колективу, які здобуваються у процесі опанування дисципліною «Хорове диригування», де здійснюється підготовка диригентського апарату до оволодіння майбутніми вчителями музики технікою диригування протягом усіх років навчання в університеті.

Окрім суто мануальної техніки, диригування студенти в процесі роботи з навчальним хором опановують невербальні засоби спілкування хормейстера. Розвиток невербальних здібностей студента є одним із завдань навчання в диригентському класі.

Виконавська практика звернулася до мови, що здавна використовується людством у тих випадках, коли неможливий словесний або будь-який інший засіб комунікації, крім невербального.

Мова міміки і жесту доступна, зрозуміла, красномовна й викликає ряд асоціацій різної якості. Кожен диригентський жест – певна асоціація, що супроводжує людину протягом усього життя і пов'язує її з рядом явищ. Визначаючи роль жесту для літературного відтворення образу героя, О. Толстой зазначав: «Жест визначає фразу. І якщо ви, письменник, відчули, передбачили жест персонажа, якого ви описуєте, слідом за вгаданим жестом прозвучить та єдина фраза, з тією самою розстановкою слів, з тією самою ритмікою, які відповідають жесту вашого персонажа» (Станиславский, 1954).

З цієї точки зору К. Ольхов визначає диригування як «своєрідний переклад музики на мову жестів і міміки, звукового образу в зоровий з метою управління колективним виконанням» (Ольхов, 1984).

Таким чином, у результаті синтезу та природного відбору з'явилася система жестів і рухів, що складають виразно-пластичну диригентську мову. За визначенням відомого диригента І. Мусіна, «силу впливу диригування знайшло внаслідок широких зв'язків і асоціацій з практичною життєдіяльністю людини» (Мусин, 1967).

У професії диригента невербальне спілкування має визначальне значення, оскільки основний контакт з творчим колективом здійснюється невербально в репетиційному процесі, і що особливо важливо, в концертному втіленні музичного твору. Для диригента невербальні здібності – одні з ключових, оскільки його диригентський апарат є основним «робочим інструментом».

Метою статті є висвітлення невербальних засобів комунікації диригента-хормейстера та методів їх розвитку в умовах роботи в класі диригування.

Матеріали і методи дослідження. Професійна діяльність диригента-хормейстера є одним із видів художньої комунікації, яка передбачає творче спілкування з музикою і з учасниками хорового колективу. Як показує аналіз досліджень провідних педагогів-диригентів (А. Авдієвський, Б. Антків, Г. Єржемський, В. Іконник С. Казачков,

Н. Малько, П. Муравський, І. Мусін, К. Ольхов, К. Пігров, Є. Савчук та ін.), успіх дього виду музично-виконавської діяльності залежить від сформованості в диригента-хормейстера комунікативної компетентності, яка наряду з вербальною включає й невербальне спілкування. Авторитетні дослідники історії розвитку хорового мистецтва (А. Лашенко, П. Левандо, М. Вериківський) наполягали на тому, що професійна підготовка студента-хормейстера має спиратися на ґрунтовні теоретичні засади – з хорознавства, музикознавства, мистецтвознавства, психології і педагогіки тощо. Питанням розробки методів роботи диригента-хормейстера присвячені праці провідних митців української хорової справи, педагогів, композиторів та музикознавців: А. Авдієвського, А. Болгарського, Г. Верьовки, С. Горбенка, П. Кічук, А. Лашенко, О. Лобової, П. Муравського, О. Олексюк, Г. Падалки, Е. Печерської, О. Ростовського, Л. Хлебнікової тощо.

За визначенням В. Лабунської, «невербальне спілкування – це такий вид спілкування, для якого є характерним використання невербальної поведінки і невербальної комунікації як головного засобу інформатції, організації взаємодії, формування образу і поняття про партнера, здійснення впливу на іншу людину» (Лабунская, 1988). Центр невербальної поведінки, на думку В. Лабунської (Лабунская, 1999), складають різні рухи (жести, погляди, пози, інтонаційно-ритмічні характеристики голосу, дотику), пов'язані з мінливими психічними станами людини, її відносинами з оточенням, які прийнято називати експресивним компонентом або виразною поведінкою.

Невербальні засоби комунікації поділяються на невербальні засоби самовираження, невербальні засоби впливу та невербальні засоби передачі інформації. У професії диригента пластичний вираз відтворюваного твору є джерелом випереджальної інформації для виконавців хорового колективу і в той же час засобом впливу на нього з метою управління виконанням для залучення уваги, активації виконання і наочного або відстороненого прочитання жесту.

Диригентський жест як носій інформації повинен задовольняти вимоги відповідності характеру жесту і міміки характерові виконуваної музики, бути адекватним перекладом музики на специфічну мову диригування, що несе в собі «випереджальне відображення» музики (Ольхов, 1984). Якщо пластика, рухи рук передають переважно технічні моменти виконання, то міміка «відповідає» за образно-емоційну сферу твору. В. Лабунська зазначає, що експресія обличчя, міміки несуть у собі інформацію про стан людини, демонструють ставлення її до партнера й до діяльності, коментують мовну поведінку, будучи найважливішим соціальним стимулом у розвитку контактів (Лабунская, 1999). Відзначимо, що виразність диригентського жесту має великий емоційно-образний діапазон: ніжний, гнівний, ласкавий, грубий, закличний, запитальний, загрозливий тощо. Жест диригента заснований на темпово-динамічній стороні музики, асоціативні зв'язки в диригентському жесті повинні виглядати як натяк на ту чи іншу асоціацію та бути адекватними щодо виконуваного твору.

У процесі історичного становлення професії диригента відбиралися жести не тільки інформативного характеру, а й виразного, які прийшли з інших видів пластичних мистецтв – хореографії та пантоміми. Упродовж багатьох століть людство замислювалося над значенням погляду і його впливом на поведінку людини. К. Станіславський зазначав: «Коли мова скінчилася, нехай очі говорять» (Станіславський, 1954). Часто в повсякденній мові ми чуємо фрази «переконливий погляд», «гнівний погляд», «подивилася наче рублем обдарувала», «його обличчя засяло посмішкою» тощо, які описують грані поведінки людини в різних ситуаціях.

Відомий педагог-музикант В. Ражніков зазначає, що диригент – вищий тип артиста, оскільки він вільний від матеріальних речей, контактів з інструментами, «він, як Бог, творить духом і не обмежений можливостями «знарядь» праці музикантів» (Ражніков, 1989). Диригентський жест характеризується силою, темпом, амплітудою, пластичністю і координацією. Майстер хорового мистецтва І. Мусін говорить про те, що розвиненість рук диригента проявляється не в спритності і швидкості рухів, а в особливій чутливості. Ці мануальні засоби керування він розглядає з двох сторін: засоби керівництва ансамблем і ритмічною стороною виконання й засоби їх тлумачення, де перші пов'язані з руховим відчуттям, а другі – з іншими властивостями психіки. «М'язове відчуття» хорової музики є фізіологічною основою внутрішньої емоційної насиченості мануального мистецтва диригування, зовнішньої пластики його виразних рухів» (Мусін, 1967).

Результати та їх обговорення. Ґрунтуючись на вищевикладеному, ми відібрали кілька вправ, спрямованих на розвиток невербальної техніки диригента в умовах роботи в класі диригування.

1. Вправи, спрямовані на чергування розслаблення і напруження м'язів диригентського апарату з метою вироблення свободи володіння диригентськими рухами.

А) Вправи на розслаблення диригентського апарату:

- вихідне положення. Стати рівно, на дві ноги, зручно (ноги на ширині плечей, руки опущені, спадають вільно, спина пряма, плечі розведені трохи назад);

- руки вільно рухаються вздовж плечового пояса при невеликому розвороті їх уздовж тулуба;

- перенести центр ваги з однієї ноги на іншу;

- виконати повороти голови поперемінно в одну, іншу сторону, вперед, назад;

- підняти руки вгору вздовж тулуба і вільно опустити їх вниз;

- руки підняти в сторони і по черзі опускати спочатку ліву руку, потім праву, розслабляючи по черзі кисть, потім передпліччя, плече, вся рука вільно падає вниз.

Б) Вправи на розвиток відчуття напруги м'язів диригентського апарату:

Початкове положення аналогічне попередній вправі.

- кругові рухи складових руки у суглобах. Вправа виконується спочатку окремо кожною рукою, потім разом двома. Починати треба з обертання кисті в кистьовому суглобі за максимальною амплітудою, потім перейти до обертання руки в ліктьовому суглобі й нарешті всією рукою в плечовому суглобі;

- плавний рух, що малює лежачу цифру вісім («∞»). Виконується двома руками одночасно, кистьовий суглоб вільно обертається. Кисть округлої форми дивиться вниз, вона спрямована в протилежну сторону від руху передпліччя;

- «погладжувальні» рухи кисті в різних напрямках (до себе, від себе в сторону, зверху вниз, хвилеподібно);

- захоплюючі рухи руки (вихідне становище «увага»). Уявити, що з рук падає зв'язка ключів, яку не можна впустити, а слід швидко схопити і стати в початкове положення.

Вправа розвиває сконцентрованість жесту, швидкість реакції на «предмет, який падає», спритність руху кисті (швидко впустити її вниз і різко підняти, зафіксувавши на жесті "увага").

2. Вправи, спрямовані на розвиток розмежування функції рук і розвитку координації.

- одна рука тактує у будь-якому розмірі в одній площині, інша рука – в іншій;

- у тридольній сітці права рука тактує, ліва тримає половинну ноту з крапкою, потім руки змінити, ліва тримає, права тактує;

- права рука тактує дводольну схему, ліва рука тактує тридольну схему. Потім руки поміняти;

- уголос рахувати на п'ять, однією рукою диригувати на два, іншою – на три, ногою стукати на чотири;

- «диригент» уголос вимовляє рахунок «раз і», «два і», «три і» разом з рукою виконуючи тридольною схему, потім одна рука диригує на 3/4, інша на 9/8 (при виконанні вправи важливо фіксувати увагу на тріолі і дуолі у виконанні самої частки).

3. Вправи, спрямовані на розвиток пантомімічних навичок.

- з вихідного положення «увага» показати різні види вступу на різні долі з одночасним показом початку виконання хору: а) спокійно, не поспішаючи, споглядално; б) активно, життєрадісно; в) натхненно, повітряно, м'яко, задумливо; г) тривожно, напружено, зібрано (для виконання цієї вправи пропонуємо використовувати список термінів, запропонованих В. Ражніковим у «Словнику ознак характеру звучання» (Ражніков, 1989);

- вправа «Дзеркало». Дві людини стають один проти одного. Один дивиться в дзеркало, інший виконує роль самого дзеркала, повторюючи поведінку першого;

- вправа «Візуальний контакт». Скажіть очима і мімікою:

1. Тихіше, ви мене відволікаєте.

2. Я чекаю тиші.

3. Прошу уваги.

4. Як ти міг так вчинити?

5. Ти щось хочеш запитати?
6. Знову все спочатку.
7. Я втомилася повторювати одне й теж.
8. Мені набридло робити тобі зауваження.
9. Гарно, молодець!
10. Ви мене розчарували, я сподіваюся, що це не повториться!

• за допомогою невербальних засобів комунікації (міміки та жесту) показати той або інший стан людини: горе, нудьгу, стомлення, зацікавленість, бажання висловитися, посперечатися, невпевненість у собі, обман тощо.

Відзначимо, що для розвитку пантомімічних здібностей ми використовуємо не тільки репродуктивні методи, але й творчі завдання.

• «Гра в слова». Показати за допомогою жесту та міміки або тільки жестом чи мімікою явища природи, настрої людей, характер різних тварин тощо.

Вправа спрямована на розвиток спостережливості й розкутості в показі емоцій і настроїв.

• розіграти невеликі сценки, «розмовляючи» між собою за допомогою жестів і міміки на теми: «У шумному приміщенні», «Розмова з іноземцем, якому потрібно потрапити до магазину, до лікаря, в зоопарк тощо», «У рота води набрав» та ін. Жестами і мімікою висловити свої думки і зрозуміти мову партнера. Завершити розмову на позитивних емоціях, обговорити результати комунікації. Вправу виконувати в парі з педагогом або зі студентом.

4. Вправи, що розвивають у жесті диригента засоби художньої виразності.

• рука, прискорюючись від верхньої точки кола до нижньої, ніби відштовхується в нижній позиції від уявної площини і знову прямує вгору, сповільнюючи рух;

• рівномірні, прямолінійні рухи в різних напрямках та в різних диригентських схемах; аркоподібні, кругові та еліпсоподібні рухи, прискорюючись або сповільнюючись;

• відпрацювання різних видів крапок: крапка «відскік», крапка «дотик», крапка «відрив» і крапка «стоп»;

• відпрацювання штрихів: legato (м'яка рука показує крапку «дотик» на усі рахункові долі такту, відчуття тягучого, нескінченно звучного жесту), marcato (падаючі рухи руки з чіткою зупинкою на початку кожної долі; відчуття удару, твердого «кроку» за диригентською схемою), staccato (жест, що починається з крапки «відскоку» і з різкою зупинкою на кожній долі такту; відчуття легкого, швидкого дотику з крапкою, чіпкого руху кисті);

• рольова гра «Виконай зі мною». У класі створюється ситуація, коли студент-диригент намагається показати власну інтерпретацію хорового твору. Концертмейстер або група студентів намагається виконати твір, ґрунтуючись на жестах диригента. Причому хористи повинні точно за рукою виконувати вимоги студента-диригента, навіть якщо вони не відповідають художньому задуму композитора.

Завдання диригента – якомога яскравіше й адекватно художньому задуму передати в жести музичний образ. Для виконання цієї вправи необхідно застосовувати прості, доступні твори, наприклад, обробки українських народних пісень М. Леонтовича тощо.

Вищевикладена гра, на нашу думку, є одним з елементів підготовки ділової гри, яку доцільно проводити на більш пізніх стадіях оволодіння диригентською майстерністю на заняттях під час хорового класу.

Висновки. Таким чином, запропоновані нами методи розвитку невербальних здібностей студентів-хормейстерів покликані вдосконалити їх диригентські навички, урізноманітнити освітній процес у класі хорового диригування, зацікавити студента в оволодінні диригентської професією та підготувати його до практичної роботи з хоровим колективом.

Література

1. Станиславский К. С. Работа актёра над ролью в творческом процессе переживания. Собр. соч. в 8 томах. М., 1954. Т.2. С.244.
2. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижёрской техники. Л. : Музыка, 1984. 160 с.
3. Мусин И. А. Техника дирижирования. Л. : Музыка, 1967. 352 с.
4. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов-на-Дону : Феникс, 1988. 246 с.
5. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов на Дону : Феникс, 1999. 608 с.
6. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М. : Музыка, 1989. 141 с.

References

1. Stany'slavsky'j, K. S. (1954). *Rabota aktera nad rol'yu v tvorcheskom processe perezhivaniya* [The actor's work on the role in the creative process of experiencing]. Moskva. T.2, P.244 [in Russian].
2. Ol'xov, K. A. (1984). *Teorety'chesky'e osnovy dy'ry'zherskoj texny'ky'* [Theoretical Foundations of Conducting Technique]. Leningrad : Muzyka [in Russian].
3. Musy'n, Y'. A. (1967). *Texny'ka dy'ry'zhy'rovany'ya* [Conducting Technique]. Leningrad : Muzyka [in Russian].
4. Labunskaya, V. A. (1988). *Neverbal'noe povedeny'e (socy'al'no-percepty'vnyj podxod)* [Non-verbal behavior (socio-perceptual approach)]. Rostov-na-Donu : Feny'ks [in Russian].
5. Labunskaya, V. A. (1999). *Ekspressy'ya cheloveka: obshheny'e y' mezhy'chnostnoe pozny'e* [Human Expression: Communication and Interpersonal Cognition]. Rostov na Donu : Feny'ks [in Russian].
6. Razhny'kov, V. G. (1989). *Dy'alogy` o muzykal'noj pedagogy'ke* [Dialogues on music pedagogy]. Moskva : Muzyka [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як важливої складової їх професійного навчання у педагогічному закладі вищої освіти. Зазначається, що невербальні засоби комунікації майбутнього хормейстера є важливою складовою диригентської підготовки поряд із опануванням мануальної техніки.

Виконавська практика, а саме диригування, звертається до невербальної мови міміки та жести, коли неможливий словесний або будь-який інший засіб

комунікації. Таким чином, у результаті синтезу та природного відбору з'явилася система виразних жестів і рухів, що складають виразно-пластичну диригентську мову. Аналіз досліджень провідних педагогів-диригентів та актуальність зазначеної тематики дозволили сформулювати мету статті, яка полягає у висвітленні невербальних засобів комунікації диригента-хормейстера та методів їх розвитку в умовах роботи в класі диригування.

Встановлено, що центр невербальної поведінки складають різні рухи: жести, погляди, пози, інтонаційно-ритмічні характеристики голосу, які пов'язані з мінливими психічними станами людини й визначають експресивний компонент. Саме така виразна поведінка є джерелом певної інформації для виконавців хорового колективу.

Узагальнюючи теоретичні засади, автором обґрунтовано методи невербальних засобів комунікації студента-хормейстера в класі диригування. Представлено групи вправ, спрямованих на розвиток вищезазначених здібностей диригента. Автором зазначається, що вправи на вироблення свободи володіння диригентськими рухами та розвиток пантомімічних навичок є ефективним засобом удосконалення диригентської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Для розвитку пантомімічних здібностей використовуються не тільки репродуктивні методи, але й творчі завдання, представлені у вигляді рольових ігор та невеликих тематичних сценок. Вони сприяють розкриттю диригента в показі емоцій і настроїв та мотивують до створення власної оригінальної інтерпретації хорового твору.

Ключові слова: невербальні здібності, диригентсько-хорова підготовка, мануальна техніка, міміка і жести, студенти-хормейстера.

УДК 373.1:94(100)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-241-247

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING THE
MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDENTS'
HISTORY TEACHING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ
МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ
СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Andriy HRYTSENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer / doctoral student

<https://orcid.org/0000-0002-9107-1394>

grikand@ukr.net

Андрій ГРИЦЕНКО,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач / докторант

*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university*

*Глухівський національний
педагогічний університет імені
Олександра Довженка*

✉ 24 Kyiv-Moscow St.,
Hlukhiv, Sumy region, 41400

✉ вул. Києво-Московська, 24
м. Глухів, Сумська обл., 41400

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the research of psychological and pedagogical aspects of the use of multimedia technologies in the process of teaching future teachers of history. The author highlights the relevance of the study, presents the main areas of study of the problem, highlighted previously unexplored issues. In the course of the study the influence of various psychological and pedagogical aspects (color, sound) on the use of multimedia technologies in the history teaching process was studied. The importance of revealing the main channel of information to the person from the environment (vision, smell, tactile sensations, hearing and taste sensations) for his educational activity is revealed. The role of effective use of multimedia by people with all types of perception (audio, visuals or kinesthetics) has been proved.

It was also substantiated the expediency of applying the narrow-subject principles of studying history with the use of multimedia technologies. A number of psychological benefits of using multimedia tools are described and the role of motivation and positive attitude to using multimedia technologies in the teaching of future history teachers is defined.

The author, having studied the theoretical aspects of this issue and having some practical experience in implementing multimedia educational tools in the educational process, concluded that the use of multimedia tools in the teaching of history and social and humanitarian disciplines leads to increased opportunities and freedom of action when searching and seeking information. . Also, the impact of visualization on the activation of imaginative thinking when working with graphic information is increasing.

The scientific novelty of the study is that a list of narrow subject principles for the study of history and other social and humanitarian subjects using multimedia technologies was proposed, as well as the same efficiency of using multimedia technologies by people with different types of information receipt from the environment. The obtained data can be used in pedagogical activity of teachers of history of

institutions of higher pedagogical education.

Key words: *multimedia technologies, history, study, future history teachers, information, psychological and pedagogical aspects, motivation*

Вступ. Активне впровадження мультимедіа в освітній процес і його вплив на користувачів стало предметом наукового дослідження педагогів та психологів. Динамічне поєднання текстів, кольорів, картинок, звуків, комп'ютерної графіки, відео, навчальних комп'ютерних ігор за допомогою мультимедійних технологій впливають на ефективність засвоєння навчальної інформації, сприяють кращому її запам'ятовуванню. Адже наочність, особливо динамічна, грає велику роль у зацікавленості і розумінні матеріалу. Відповідно медіакомпоненти мультимедійного середовища здійснюють певний вплив на організацію процесів мислення та розумову діяльність користувачів загалом.

Причому використання мультимедійних технологій, їх інноваційність і ефективність у результаті різноманітності форм і засобів активізують здатність майбутніх учителів до саморозвитку, викликають у них самоаналіз і призводять до самовдосконалення засобів мультимедійних технологій.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення і висновки щодо аспектів використання мультимедійних технологій у процесі навчання майбутніх вчителів історії, а саме: розробка загальних теорій використання мультимедіа в освіті (В. Агеев, В. Беспалько, В. Биков, Б. Гершунский, А. Єршов, П. Жданович, М. Роберт, С. Свириденко, Р. Селезньова, О. Шестопалюк); створення і застосування мультимедійних навчальних програм (В. Афанасьєв, С. Дмитрієв, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Маєр, Р. Томаков, С. Трапезников, В. Шевченко); вплив мультимедійних технологій на психологічний розвиток особистості (Ю. Бабаєва, Л. Гурєва, С. Костюк, Ю. Машбиць, П. М'ясоїд, О. Тихомиров, В. Харченко); застосування мультимедіа в навчальному процесі (Н. Анісімова, Н. Воронова, Ю. Казаков); методичні основи використання засобів мультимедіа на уроці історії (А. Тележинська, С. Телуха і багато інших).

Методи та методики дослідження. Незважаючи на такий рівень наукових досліджень, проблема психолого-педагогічних аспектів використання мультимедійних технологій у процесі навчання історії студентів закладів вищої педагогічної освіти в сучасних умовах ще недостатньо досліджені в педагогічній теорії та педагогічній практиці. При цьому існує цілий ряд протиріч, зокрема між зростанням вимог до навчання історії студентів з використанням мультимедійних технологій і відсутністю системи науково-методичного забезпечення на кожному етапі навчання; між психологічною здатністю студентів до швидкого накопичення знань і умінь застосовувати все нове і прогресивне і недостатньою мотивацією і, як наслідок, досвідом у викладачів, урахуванням специфіки використання мультимедіа в процесі навчання історії.

Для здійснення дослідження впливу різних психолого-педагогічних аспектів, дотримання вікових і психологічних особливостей учнів та студентів на ефективність використання мультимедійних технологій у

процесі навчання історії було використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми; моделювання для визначення впливу різних психолого-педагогічних аспектів на використання мультимедійних технологій у процесі навчання історії.

Результати та дискусії. У кожної конкретної людини за умови врахування особистісних характеристик про хід пізнавальних психічних процесів переважає той чи інший вид сприйняття інформації. З п'яти основних каналів надходження інформації до людини від навколишнього середовища (зір, нюх, тактильні відчуття, слух і смакові відчуття) три безпосередньо впливають на освітню діяльність. За цією ознакою психологи класифікують людей на аудіалів, візуалів або кінестетиків. Наприклад, кінестетикам (діячам) важлива сама індивідуальна робота з програмами з керуванням процесу (через дотик до клавіатури), отримання інформації під час руху рук, ніг, дрібної моторики – пальців, з почуттям причетності до обробки інформації, що з'являється на моніторі. Відповідно, аудіали (слухачі) краще засвоюють почуту від когось або ж висловлену вголос інформацію, а візуали (глядачі) завдяки перегляду зображень і відео через образи, слово, текст зосереджуються на загальній картинці предмета.

За умови того, що в людей не існує чистих типів сприйняття інформації, а тільки домінують ті чи інші, поєднання всіх цих процесів з допомогою мультимедіа дозволяють однаково ефективно засвоювати інформацію людям з різними типами сприйняття. Відповідно для підвищення ефективності освітньої діяльності бажано вміти визначати провідну типологію сприйняття інформації. Це дасть можливість співвіднести стиль передачі інформації викладачем, що відповідає стилю сприйняття студентів (Гафарова, 2004: 4).

Не меншу роль для ефективності засвоєння навчальної інформації відіграють кольори, що мають фізіологічну і психологічну складові (Петренко, 1988) і впливають на емоції та інші прояви психологічного стану й інтелекту. Вплив кольору на людину вивчає, крім психології, колористика. Дотична до цього питання також і медицина завдяки терапевтичній цінності кольорів. Фахівці з маркетингу слідом за психологічними дослідженнями також активно використовують сигнали кольорів, зокрема ті, що збуджують емоції або зміцнюють позитивний настрій.

Таким чином, поєднання кольорів, особливо у візуалів, відіграє важливу роль у ході навчальної діяльності, приводячи до кольорових асоціацій, які викликають спогади і пов'язані з ними емоції, образи, а також фізичні (акустичні, просторові, фактурні), емоційні (позитивні, негативні, нейтральні), етичні стани.

Так, В. Агеєв, виходячи з позиції комп'ютерної семіотики, для попередження стомлення зору і зниження колірної чутливості пропонує відмовитися від використання контрастів яскравості (темно-фіолетового, блідо-рожевого тощо), а застосовувати в одному зображенні поєднання кольорів, які взаємно доповнюють один одного, дотримуючись принципу колірного балансу. Причому, тексти повинні бути теплих кольорів,

привертаючи увагу, а фони роботи з холодних, що роблять компенсаційний вплив (Агеев, 2002: 173-177).

Слідом за зображенням звук, особливо для аудіалів, грає важливу роль для мультимедійних засобів як найбільш дієвий. Адже саме мовні коментарі доповнюють інформацію, представлену на екрані. Звукова форма подання інформації буде ефективною, якщо вона не дублює текст і не повторює поданий відеоряд або ілюстрації на екрані, а має високу якість, звертає увагу на супутній аспект розкритою теми або спонукає до роздумів. Звук у навчальних засобах використовується також для забезпечення зворотного зв'язку і створення певної емоційної атмосфери при виконанні завдань.

Історія і соціально-гуманітарні дисципліни поряд із загальнопредметними формами організації роботи з використанням мультимедійних технологій має також і вузькопредметні (ключові). До перших можна віднести використання на занятті мультимедійних можливостей комп'ютера, що стає наочним посібником або добіркою наочності, яка здійснює емоційне враження, що створює живий образ епохи, яскраву картину. Вона легко і невимушено вкладається в пам'яті і свідомості студента (у вигляді мультимедійної презентації або відеосюжету викладача або студентів) і полегшує засвоєння інформації, допоміжних матеріалів з гіперпосиланнями на інші ресурси за допомогою проектора і екрана або мультимедійної дошки.

У той же час завдяки широкому колу електронних інформаційних ресурсів (віртуальних екскурсій музеями світу, електронних архівних даних, бібліотек історичної літератури, спеціальних енциклопедій тощо) під час вивчення історії можна ефективно використовувати пошук інформації й обробки історичних джерел, роботу з історичними картами в мережі Інтернет або з відповідних компакт-дисків для виконання лабораторно-практичних робіт, проєктів, написання рефератів, виконання будь-якого творчого завдання (уявні мандри, знайомство з визначними історичними діячами), проведення конкурсів для допитливих учнів з історичної тематики, організації проблемних уроків з елементами дискусії (Богдановська, 2009; Шевченко, 2007). Крім того, сучасне програмне забезпечення дозволяє організувати проведення різних опитувань, тематичного оцінювання, тестування учнів (Мокрогуз, 2005). У ході вивчення історії за допомогою мультимедійних технологій велику роль відіграють міжпредметні зв'язки з українською та зарубіжною літературою, образотворчим і музичним мистецтвом, художньою культурою і можливістю створення міждисциплінарних мультимедійних проєктів.

Важливо, що в учнів на уроках історії завдяки акцентуванню уваги на альтернативних оцінках однієї й тієї ж події в різних електронних ресурсах поступово формується потреба встановлення цінності інформації, що використовується ними для прийняття важливих рішень (Богдановська, 2013: 64-65). Також ефективність використання мультимедійних технологій багато в чому залежить від гігієни праці з комп'ютерною (мультимедійною) технікою. Більшість дослідників

(І. Алейніков (Алейніков, 2011), Л. Богдановська (Богдановська, 2009), Р. Гуревич (Гуревич, 2012), О. Худобець, Ю. Чебослаєв (Худобець, 2005), С. Шевченко (Шевченко, 2007)) звертають увагу на необхідність дотримання вікових і психологічних особливостей учнів і студентів при використанні мультимедійних технологій, спираючись на певні психологічні особливості сприйняття і мотивації.

Так, Р. Гуревич до ефективних форм, які дозволяють формувати професійну компетентність майбутніх педагогів у галузі використання інформаційно-комп'ютерних технологій (Гуревич, 2012: 61), відносить факультативні заняття, організацію обміну досвідом у межах освітнього закладу і між такими (відкриті заняття, семінари і конференції, конкурси), а також індивідуальні консультації. Відповідно викладачі на лекціях розглядають зі студентами освітні можливості інформаційних технологій, формуючи на практичних заняттях та лабораторних практикумах уміння працювати на комп'ютері, використовувати інформаційно-комунікативні технології.

У психологічному плані мультимедійні засоби сприяють навчальній діяльності студентів, підвищуючи мотивацію до вивчення, коли вони можуть вибирати відповідний темп роботи з інформацією, при необхідності повертаючись до складного або незрозумілого матеріалу, тримаючись при цьому, конфіденційності. Упевнено почувати себе на заняттях, відчуваючи психологічний комфорт. Однак при постійному використанні мультимедійних технологій на певному етапі настає зниження ефективності навчання, коли більша частина інформації просто не сприймається та не осмислюється мозком. Тобто, незважаючи на розвиток пізнавальних здібностей та підвищення мотивації навчання на початковому етапі, згодом відбувається певна пригніченість інтуїтивного начала.

Висновки. У результаті проведеного аналізу психолого-педагогічних аспектів впливу мультимедійних технологій на процес навчання історії студентів закладів вищої педагогічної освіти можуть бути сформульовані висновки:

У психології та суміжних науках визначені закономірності різних впливів кольорів і звуку через фізіологічні особливості очей і вух людини, законів оптики, з посиленням впливу мультимедійних засобів на увагу користувачів.

Вивчення історії разом з іншими суспільно-гуманітарними предметами, крім загальних принципів використання мультимедійних технологій, притаманних більшості навчальних предметів, передбачає застосування таких вузькопредметних принципів, як пошук інформації й обробки історичних джерел, робота з історичними картами за допомогою електронних інформаційних ресурсів під час виконання лабораторно-практичних робіт; створення допоміжних електронних посібників методом проєктів; виконання творчих завдань; акцентування уваги на альтернативних оцінках однієї і тієї ж події в різних електронних ресурсах із встановленням цінності інформації.

Відповідно дослідження питання не обмежується цією статтею, а потребує подальших напрацювань, зокрема, розробки методичних

рекомендацій використання мультимедійних навчальних засобів в процесі вивчення історії та предметів суспільно-гуманітарного циклу майбутніми вчителями історії.

Література

1. Ageev V. N. Семіотика. Москва: Весь мир, 2002. 256 с.
2. Алєйніков І. А. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних технологій на уроках історії і права». *Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження*, упоряд. Л. Голодюк. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2011. С. 21-24.
3. Богдановська Л. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 62-65.
4. Богдановська Л. П. Особливості викладання курсу всесвітньої історії при застосуванні засобів інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2009. Вип. 19. 2009. С. 47–53.
5. Гафарова А. К. О выявлении образно – логической единицы в мыслительной деятельности учащихся на уроках геометрии. *Межвузовский сборник научных трудов*. С.-Петербург, Мурманск, 2004. 162 с
6. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
7. Мокрогуз О. П. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (3 практики запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії). *Історія в школах України*. 2005. № 1. С. 3-6.
8. Петренко В. Ф., Кучеренко В. В. Взаимосвязь эмоций и цвета. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1988. № 3. С. 70-82.
9. Худобець О. А., Чебослаєв Ю. Н. Використання технології презентацій в практичній роботі шкільного вчителя історії. *Історія та правознавство*. 2005. № 25. С. 19-21.
10. Шевченко С. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні суспільних дисциплін. *Народна освіта*. 2007. вип. 2. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/2/statti/shevchenko_s/shevchenko_s.htm (Дата звернення: 31.12.2019).

References

1. Ageev V. N. (2002). Semiotika. Moskva: Ves mir. [in Russian].
2. Aleinikov I. A. (2011). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykorystannia multymediinykh tekhnolohii na urokakh istorii i prava». Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia: psykholoho-pedahohichni ta dydaktychni aspekty vprovadzhenia, uporiad. L. Holodiuk. Kirovohrad, 21-24. [in Ukrainian].
3. Bohdanovska L. P. (2013). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh istorii. *Ridna shkola*, 3, 62-65. [in Ukrainian].
4. Bohdanovska L. P. (2009). Osoblyvosti vykladannia kursu vsesvitnoi istorii pry zastosuvanni zasobiv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. *issue 19*, 47–53. [in Ukrainian].
5. Gafarova A. K. (2004). O vyiyavlenii obrazno–logicheskoy edynitsyi v myslitelnoy deyatelnosti uchashchysya na urokah geometrii. Mezhuovovskiy sbornik nauchnykh trudov. S.-Peterburg, Murmansk. [in Russian].
6. Hurevych R. S. (2012). Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhd : navchalnyi posibnyk. Vinnytsia: TOV firma «Planer». [in Ukrainian].
7. Mokrohuz O. P. (2005). PK yak universalna skladova optymizatsii roboty vchytelia (Z praktyky zaprovadzhenia kompiuternykh tekhnolohii na urotsi istorii).

Istoriia v shkolakh Ukrainy, 1, 3-6. [in Ukrainian].

8. Petrenko V. F., Kucherenko V. V. (1988). Vzaimosvyaz emotsiy i tsveta. *Vestnik MGU. part. 14. Psihologiya. No 3*, 70-82. [in Russian].

9. Khudobets O. A., Cheboslaiiev Yu. N. (2005). Vykorystannia tekhnolohii prezentatsii v praktychnii roboti shkilnoho vchytelia istorii. *Istoriia ta pravoznavstvo*, 25, 19-21. [in Ukrainian].

10. Shevchenko S. M. (2007). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vykladanni suspilnykh dystsyplin. *Narodna osvita. issue 2*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/2/statti/shevchenko_s/shevchenko_s.htm [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню психолого-педагогічних аспектів використання мультимедійних технологій у процесі навчання майбутніх учителів історії. Автором висвітлені актуальність дослідження, представлені основні напрямки вивчення проблеми, виділені не досліджені раніше питання, зокрема вплив різних психолого-педагогічних аспектів (кольору, звуку) на використання мультимедійних технологій у процесі навчання історії. Розкрито значення виявлення основного каналу надходження інформації до людини від навколишнього середовища (зір, нюх, тактильні відчуття, слух і смакові відчуття) на його освітню діяльність. Доведено роль ефективного використання мультимедіа людьми з будь-якими типами сприйняття (аудіали, візуали або кінестетики).

Також було обґрунтовано доцільність застосування вузькопредметних принципів вивчення історії та інших суспільно-гуманітарних предметів з використанням мультимедійних технологій. Описано ряд психологічних переваг використання засобів мультимедіа та визначено роль мотивації та позитивної установки до використання мультимедійних технологій у процесі навчання майбутніх учителів історії.

Автор, дослідивши теоретичні аспекти цього питання та маючи певний практичний досвід упровадження мультимедійних навчальних засобів у освітній процес, дійшов висновку в тому, що використання засобів мультимедіа в процесі навчання історії призводить до збільшення можливостей і свободи дій при пошуку й обробці інформації. Також зростає вплив візуалізації на активізацію образного мислення при роботі з графічною інформацією.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що було запропоновано перелік вузькопредметних принципів вивчення історії та інших суспільно-гуманітарних предметів з використанням мультимедійних технологій, а також доведена однакова ефективність використання мультимедійних технологій людьми з різними типами надходження інформації до людини від навколишнього середовища. Отримані дані можуть бути використані в педагогічній діяльності викладачів історії закладів вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: мультимедійні технології, історія, навчання, майбутні вчителі історії, інформація, психолого-педагогічні аспекти, мотивація.

УДК 378.091.011.3-051-057.21:33

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-248-257

METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMING THE READINESS OF FUTURE ECONOMIC PROFILE'S ENGINEERS-TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Oleksandra DUDUKALOVA,
Postgraduate Student

Олександра ДУДУКАЛОВА,
аспірантка

<https://orcid.org/0000-0002-9018-3896>
a.duducalova@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4 SchmidtaSt., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

In the article there have been theoretically grounded methodological approaches of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity: conceptual (systemic, synergetic, competence) and specific (integrative, task and creative). There have been revealed the essence of methodological approaches and there have been characterized principles which reflect requirements for their using and provide the functioning the process of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity. On the example of systemic approach there have been formed ways of realization of methodological approaches in the real educational process of higher educational establishments. On the basis of the systemic approach there have been defined a number of actions oriented to the development of the model of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity, determination of general systemic properties and qualitative features of its parts. Thus, with the help of systemic approach there have been defines the purpose and tasks of educational, independent and practically-oriented activity of higher education applicants in accordance with curriculum and program of HEA (target component); methods of stimulating the positive motivation of higher education applicants (motivational component) have been selected; there have been defined the structure and content of subject and interdisciplinary knowledge, adequate the main functions which realize engineers-teachers in professional activity in the innovational context, there have been defined corresponding to the curriculum disciplines (content component); there have been determined forms, methods, techniques and means of educational, independent and practically-oriented activity of future economic profile's engineers-teachers and there have been characterized criteria of corresponding displays of knowledge, skills and abilities (operational and activity component); there have been provided the effective control and self-control over the level of academic and personality achievements of higher education applicants (control-regulative component); the quality diagnostics and self-diagnostics of the level of academic and personal achievements of future economic profile's engineers-teachers have been provided (evaluation and effective component).

Key words: *methodological approaches, future engineers-teachers, economic profile, professional activity.*

Вступ. Питання професійної підготовки фахівців, зокрема економічного профілю, яке відповідає вимогам європейського освітнього простору, є одним із найактуальніших у сучасній професійній освіті. Це означає якісне оновлення змісту та форм організації навчання майбутніх фахівців економічного профілю, перегляд та переосмислення багатьох усталених традицій, внесення доповнень та коректив у систему вітчизняної професійної освіти шляхом урахування інноваційних тенденцій.

Саме освіта повинна забезпечувати підготовку фахівців, здатних до професійного розвитку та творчої праці. Ці положення спрямовують працівників освіти і науковців на пошуки нових шляхів реалізації освітніх, виховних і розвивальних цілей закладів вищої освіти, зокрема забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя (Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013). Продовження цих орієнтирів знайшло своє місце у наказі МОН України “Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти” (2018) як подолання проблеми зниження якості освіти, зумовлене неспроможністю певної частини педагогічних працівників та здобувачів педагогічної освіти до опанування та практичного використання новітніх методик (технологій) навчання, виховання та розвитку. У концепції наголошується на вдосконаленні системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та розробленні сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

Закон «Про освіту» (2017) акцентує увагу на тому, що метою освіти в загальному сенсі, є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей; формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей; виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Так, вища освіта зорієнтована на здобуття особою високого рівня наукових та творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи галуззю знань.

У законодавчих та нормативно-правових актах, зокрема, у Законі України “Про вищу освіту” (2014) зазначено, що якість вищої освіти – це сукупність якостей особи, що відображає її професійну готовність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Отже, якість професійної підготовки – це характеристика фахівця, яка значною мірою забезпечує його успішну професійну діяльність у сучасному світі з глобалізованою економікою. Тому, основним завданням перед закладом вищої освіти в умовах сьогодення є

забезпечення необхідного рівня підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації, які володіють сучасними технологіями своєї спеціальності, уміннями використовувати отримані знання і навички в процесі вирішення швидкозмінних професійних завдань.

Підвищення ефективності функціонування економічної системи в Україні зумовлює потребу суспільства в інженерах-педагогах економічного профілю, які відповідатимуть вимогам розвитку фахового середовища в професійному та особистісному аспектах.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять напрацювання педагогічної науки щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (І. Бендера, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, Є. Громов, С. Гура, Р. Гуревич, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарев, В. Лобунець, Н. Ничкало та ін.); використання методологічних підходів у професійній освіті: системний підхід (В. Безрукова, В. Беспалько, Н. Брюханова, І. Васильєв, В. Гінецинський, Л. Гур'є, В. Докучаєва, І. Ісаєв, О. Заїр-Бек, С. Маркова, Д. Новиков, В. Сериков, В. Юдін, Н. Яковлева та ін.); синергетичний підхід (О. Бочкарьов, В. Виненко, С. Клепко, В. Кушнір, В. Маткін, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова та ін.); компетентнісний підхід (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, В. Захарченко, С. Калашнікова, Т. Кристопчук, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова, В. Шадриков та ін.); творчий підхід (В. Галузинський, М. Євтух, Н. Кічук, П. Кравчук, С. Омельченко, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.); інтегративний підхід (С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Дольнікова, В. Загвязинський, І. Козловська, Д. Коломієць, Ю. Мальований, В. Серіков, Я. Собко, Т. Якимович та ін.); задачний підхід (Г. Балл, Ю. Кравченко, Т. Новацький, Л. Спірін та ін.)

Однак змінні умови праці майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю вимагають новітніх підходів до їхньої професійної підготовки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методологічних підходів формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.

Для досягнення мети сформульовані такі завдання:

- розкрити сутність методологічних підходів та охарактеризувати принципи, які відображають вимоги до їх використання та забезпечують функціонування процесу формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності;

- на прикладі системного підходу сформулювати шляхи реалізації методологічних підходів у реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети, розв'язання завдань використано сукупність взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження, як-то: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація науково-теоретичних положень щодо виявлення стану дослідження проблеми формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності та обґрунтування методологічних засад означеного процесу.

Результати та дискусія. Теоретико-методологічну основу

дослідження становлять провідні ідеї студентоцентризму як підґрунтя створення освітнього середовища, що передбачає забезпечення умов для реалізації потенціалу майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності в інноваційному контексті.

Визначаючи методологічні підходи та принципи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності, ми виходимо з того, що:

1. *Принципи* відображають ті суттєві характеристики, які відповідають за правильне функціонування системи, без котрих вона не виконувала б свого призначення (Філософський словарь).

2. *Підхід* вказує на думку, з позиції якої розглядається об'єкт, та відображає сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь (Словник української мови, 1979); сукупність єдиноспрямованих за змістом принципів і методів, які не виходять за рамки підходу.

Проведене дослідження дозволило визначити основні методологічні підходи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності: концептуальні (системний, синергетичний, компетентнісний) та специфічні (інтеграційний, задачний та творчий), зважаючи на особливості професійної діяльності інженера-педагога економічного профілю.

Український педагогічний словник дає таке визначення: "Система – це комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами". Системний підхід трактується як "напряму у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину» (Гончаренко, 1997).

Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності на засадах *системного підходу* базується на таких принципах: *принцип багатоплановості*, який полягає у тому, що будь-який об'єкт (система, процес, ситуація) розглядається в декількох планах, аспектах; *принцип багатомірності* полягає в тому, що будь-який складний об'єкт (система, процес, ситуація) характеризується великою сукупністю властивостей, які об'єднані в групи, кожна з яких описує ті чи інші його особливості; *принцип ієрархічності* полягає в тому, що вивчення складних об'єктів має базуватися на уявленні про ієрархічність їхньої структури, а саме на уявленні про розміщення частин або елементів цілого в порядку від вищого до нижчого; ієрархічну структуру мають не тільки моделі складу системи (системи – підсистеми – елементи), а також властивості якості цих систем та критерії, що використовуються для їх оцінки; *принцип різнопорядковості* властивостей полягає в тому, що ієрархічність будови системи та її властивостей породжує закономірності різного порядку; одні закономірності притаманні всім рівням ієрархії, усій системі, інші належать тільки деякій групі рівнів; треті – тільки елементам

одного рівня, а четверті – тільки для окремих елементів одного рівня; *принцип динамічності* полягає в розгляданні об'єктів у їх розвитку на всіх етапах життєвого циклу.

Погоджуючись з Л. Гур'є, зазначені вище принципи доповнюємо ще такими: *принцип людських пріоритетів*, який орієнтує на людину – учасника підсистем, процесів або ситуацій; *принцип діагностованості*, що передбачає організацію постійного зворотного зв'язку, реалізацію вимірювального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці (Гур'є, 2004); *принцип відповідності*, тобто узгодженості між складниками формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (наприклад, між професійними вимогами до інженерів-педагогів економічного профілю та змістом їхньої професійної підготовки).

Згідно із загальною теорією систем доцільним вважаємо виділення трьох аспектів реалізації системного підходу: функціонального, елементного та організаційного. *Функціональний аспект* вивчає та визначає коло функцій, які повинна виконувати система і відповідні підсистеми. Функціональні підсистеми, що складаються з функцій однакової цільової спрямованості, визначають коло завдань та формулюють логіку дії системи. *Елементний аспект* передбачає дослідження об'єкта (системи, процесу, ситуації) і встановлення його елементного складу. *Організаційний аспект* встановлює структуру системи (процесу формування готовності), визначає та реалізує завдання відповідно до функціонального призначення.

Системний підхід до організації освітнього процесу включає в себе: аналіз вихідних умов (мети підготовки, складу студентських груп, змісту програми курсу тощо); розробку системи методичних матеріалів та технологію їх використання з наступною перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи. Системний підхід дозволяє визначити перспективи професійної підготовки, її основні взаємодіючі компоненти з урахуванням провідних тенденцій суспільного розвитку; реальні потреби і можливості суб'єктів підготовки, координацію і субординацію таких великих систем, як освіта, наука і техніка; формування нової людини як громадянина, особистості творчого педагогічного працівника і громадського діяча.

Системний підхід відображає не тільки кількісне, а й якісне зростання освіти взагалі, оскільки дає можливість прогнозувати освітні процеси з урахуванням вимог суспільства до освіти, якісних зрушень у науці, змісті та методах освіти на всіх її рівнях (Шабанова, 2014).

Синергетичний підхід дає можливість розглянути освітній процес як систему з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток, сприяє розв'язанню протиріч, що виникають на різних рівнях освіти. З урахуванням синергетичного підходу формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності має бути відкритою системою, тобто складатися з підсистем, між якими відбувається постійний обмін інформацією; забезпечувати перехід від управління до самоуправління, від розвитку під

впливом зовнішніх факторів до саморозвитку під впливом внутрішніх чинників освітнього середовища.

З позиції синергетичного підходу виокремлюється низка фундаментальних синергетичних принципів організації освітньої системи: принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи; атракторність та гомеостатичність педагогічної системи; принципи нестійкості, біфуркаційності (крапки біфуркації), флуктуаційності, динамічної ієрархічності, педагогічної системи, її відкритість до надмалої дії; принципи адитивності (ціле більше частин), емерджентності (наявність нових системних якостей системи, які не є сумою якостей її елементів), когерентності, нелінійності, ієрархічності освітньої системи; імовірнісний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер освітнього процесу; принцип спостереження; принцип синергізації педагогічної системи (Вознюк, 2008).

Застосування компетентнісного підходу дозволяє відобразити результати освіти в цілісному вигляді через систему ознак готовності майбутнього фахівця до виконання тієї чи іншої діяльності і, таким чином, ефективно моделювати цілі та результати професійної підготовки за допомогою виражених через компетенції норм її якості. У зміст освіти включаються дисципліни, що формують більшою мірою компетентність у контексті майбутньої професійної діяльності, яка має міждисциплінарний, інтегрований характер, що дозволяє готувати випускників до діяльності в динамічно мінливих умовах професійного середовища.

Реалізація компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності базується на таких принципах: взаємозв'язок з гуманізацією освітнього процесу (саморозвиток, самореалізація); міждисциплінарність та інтегративність (єдність змістово-технологічного забезпечення процесу навчання); діагностичність (застосування різнорівневого підходу до оцінки результатів); як домінувальний – принцип студентоцентризму.

Творчий підхід формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності зорієнтований на оригінальність та високоефективність організації освітнього процесу, основними принципами якого є: принцип взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості, в основі якого є розуміння будь-якого навчання як джерела нового в психічному розвитку особистості; принцип самоорганізації, що відображає специфіку управління процесом формування творчої особистості й реалізації її творчого потенціалу, зумовлену особливостями управління нелінійними системами; принцип узгодження розвитку здобувачів вищої освіти з власними тенденціями розвитку шляхом збудження й ініціювання творчої активності, враховуючи, що при цьому управління повинно бути непомітним, мінімальним за своїм зовнішнім впливом і здійснюватися опосередкованими методами.

Задачний підхід формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності дає можливість посилити проблемну подачу теоретичного навчального

матеріалу під час лекцій, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень. Проблемні питання та проблемні практичні завдання сприяють також розвитку професійної рефлексії майбутніх інженерів-педагогів.

Розв'язуючи професійні задачі, майбутні інженери-педагоги навчаються поєднувати теоретичні знання з практичним застосуванням, бачити проблеми, трансформувати їх на задачі, ідентифікувати за рівнем складності, динаміки, ступенем визначеності, розуміти свій потенціал для їх розв'язання, шукати найкращі альтернативи розв'язку й отримувати гарантовано продуктивний результат. Тобто цей підхід дозволяє молодим фахівцям на виході з закладу вищої освіти бути професійно спроможним розв'язувати різні види і типи професійних задач.

Оскільки підготовка фахівців у закладах вищої освіти передбачає формування базових професійних компетентностей, то, безумовно, задачний підхід має відповідати: по-перше, видам і змісту професійних компетентностей, що утворюють цілі підготовки спеціалістів до професійної діяльності; по-друге, умовам здійснення професійної діяльності, тобто відображати реальні ситуації та проблеми, з якими матиме справу майбутні інженери-педагоги економічного профілю; по-третє, дидактичному принципу навчання – поступовому засвоєнню професійних дій, спрямованих на розв'язання професійних задач. Використання задачного підходу наближає майбутнього інженера-педагога до реальної професійної діяльності (Буркова, 2015).

Інтегративний підхід в освіті забезпечує інтеграцію змісту освіти, тобто доцільне об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісність знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми (Енциклопедія освіти, 2008). Відтак, інтеграція може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

Інтегративний підхід передбачає поєднання всіх ланок освітнього процесу в дидактичну систему, що дозволяє майбутнім інженерам-педагогам економічного профілю отримати комплекс умінь та знань, який можна творчо використовувати в професійній діяльності. Він відрізняється від інших підходів тим, що зв'язки між знаннями встановлюються не в навчальних програмах, а навпаки, вони укладаються, виходячи з реальних зв'язків між явищами, предметами чи поняттями (Бібік, 2014).

У межах дослідження інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю визначався як сукупність форм і методів, що характеризують процес і результат формування такої інтегративної якості особистості фахівця, як готовність до професійної діяльності.

Визначені методологічні підходи формування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності стали основою для розробки моделі означеного процесу. Так, на засадах системного підходу було

окреслено мету і завдання навчальної, самостійної та практично-зорієнтованої діяльності здобувачів вищої освіти відповідно до навчального плану та програм ЗВО (цільовий складник); обрано методи стимулювання позитивної мотивації здобувачів вищої освіти (мотиваційний складник); визначено структуру та зміст предметних та міждисциплінарних знань, адекватних основним функціям, що реалізують інженери-педагоги в професійній діяльності в інноваційному контексті; встановлено відповідні до навчального плану дисципліни (змістовий складник); обрано форми, методи, прийоми і засоби навчальної, самостійної та практично зорієнтованої діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю та схарактеризовано критерії відповідних виявів знань, умінь, навичок (операційно-діяльнісний складник); забезпечено дієвий контроль та самоконтроль за рівнем академічних і особистісних досягнень здобувачів вищої освіти (контрольно-регулювальний складник); забезпечено якісну діагностику та самодіагностику рівня академічних та особистісних досягнень майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю (оцінно-результативний складник).

Висновки. На основі аналізу науково-теоретичних положень виявлено потребу в переосмисленні методологічних підходів та їх ролі у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності в змінних умовах праці. Проведене дослідження дозволило визначити основні методологічні підходи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності: концептуальні (системний, синергетичний, компетентнісний) та специфічні (інтеграційний, задачний та творчий), зважаючи на особливості професійної діяльності інженера-педагога економічного профілю. Теоретично обґрунтовано можливість використання системного підходу в реальному освітньому процесі через низку дій зорієнтованих на розробку моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності, визначення загальних системних властивостей та якісних характеристик її складників.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у реалізації означених методологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Література

1. Бібік Г. В. Міждисциплінарна інтеграція як основа якісної математичної освіти майбутніх учителів фізики. *Педагогічні науки*. Вип. 66. Херсон : ХДУ, 2014. С. 247–253.
2. Буркова Л. Задачний підхід у підготовці фахівців соціономічних професій: типи задач та особливості їх розв'язання. *Педагогіка*. 2(2). 2015. С. 11-15
3. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.). Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 150 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособ. Казань, 2004. 212 с.
6. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 356.
7. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ МОН

України № 776 від 16.07.2018 р . URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 05.03.20)

8. Про вищу освіту : закон України № 1556-VII від 01.07.2014. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvit> (дата звернення: 05.03.2020)

9. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента України № 344/2013 від 25.06. 2013 р. URL: president.gov.ua (дата звернення: 05.03.20)

10. Про освіту: закон України №38-39 від 05.09.2017р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.03.2020)

11. Словник української мови: в 11 томах. Том 10. 1979. С. 441. URL: <http://sum.in.ua/p/10/441/2> (дата звернення: 05.03.2020)

12. Философский словарь: крупнейший сборник онлайн-словарей / С. Радионова, С Савелова. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/p/proektirovanie.html>, <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/p/proekt.html> (дата звернення: 05.03.2020)

13. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. Дніпропетровськ, 2014. 120 с.

References

1. Bibik G. V. *Mizhdy'scy'plinarna integraciya yak osnova yakisnoyi matematy'chnoyi osvity` majbutnix uchyteliv fizy'ky`*. *Pedagogichni nauky`*. V'y p. 66. Xerson : XDU, 2014. S. 247–253.

2. Burkova L. *Zadachny`j pidxid u pidgotovci faxivciv socionomichny`x profesij: ty`py` zadach ta osobly`vosti yix rozvyazannya*. *Pedagogika*. 2(2). 2015. S. 11-15

3. Voznyuk O.V. *Rozvy`tok vitchy`znyanoi pedagogichnoyi dumky`: sy`nergety`chny`j pidxid (dr. pol. XX st.)*. *Navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Zhy`tomy`r: V'y`d-vo ZhDU*, 2008. 150 s.

4. Goncharenko S. U. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k*. K.: Ly`bid`, 1997. 376 s.

5. Gur`e L. Y. *Proekty`rovany`e pedagogy`chesky`x sy`stem: ucheb. posob.* Kazan`, 2004. 212 s.

6. *Ency`klopediya osvity` / [gol. redaktor V. G. Kremen`] / Akad. ped. nauk Ukrayiny`*. K.: Yurinkom Inter, 2008. S. 356.

7. *Pro zatverdzhennya Konceptsiyi rozvy`tku pedagogichnoyi osvity`* : nakaz MON Ukrayiny` # 776 vid 16.07.2018 r . URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennya: 05.03.20)

8. *Pro vy`shhu osvitu : zakon Ukrayiny`* №1556-VII vid 01.07.2014. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvit> (data zvernennya: 05.03.2020)

9. *Pro Nacional`nu strategiyu rozvy`tku osvity` v Ukrayini na period do 2021 roku* : ukaz Prezy`denta Ukrayiny` # 344/2013 vid 25.06. 2013 r. URL: president.gov.ua (data zvernennya: 05.03.20)

10. *Pro osvitu: zakon Ukrayiny`* №38-39 vid 05.09.2017r. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennya: 05.03.2020)

11. *Slovny`k ukrayins`koyi movy`*: v 11 tomah. Tom 10. 1979. S. 441. URL: <http://sum.in.ua/p/10/441/2> (data zvernennya: 05.03.2020)

12. *Fy`losofsky`j slovar`: krupnejshy`j sborny`k onlajn-slovaraj / S. Rady`onova, S Savelova*. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/p/proektirovanie.html>, <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/p/proekt.html> (data zvernennya: 05.03.2020)

13. Shabanova Yu. O. *Sy`stemny`j pidxid u vy`shnij shkoli*: pidruch. Dnipropetrovs`k, 2014. 120 s.

АНОТАЦІЯ

У статті теоретично обґрунтовано методологічні підходи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності: концептуальні (системний, синергетичний, компетентнісний) та специфічні (інтегративний, задачний та творчий). Розкрито сутність методологічних підходів та охарактеризовано принципи, які відображають вимоги до їх використання та забезпечують функціонування процесу формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. На прикладі системного підходу сформульовано шляхи реалізації методологічних підходів у реальному освітньому процесі закладів вищої освіти. Зазначено низку дій на основі системного підходу зорієнтованих на розробку моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності, визначення загальних властивостей та якісних характеристик її складників. Так, за допомогою системного підходу окреслено мету і завдання навчальної, самостійної та практично-зорієнтованої діяльності здобувачів вищої освіти відповідно до навчального плану та програм ЗВО (цільовий складник); обрано методи стимулювання позитивної мотивації здобувачів вищої освіти (мотиваційний складник); визначено структуру та зміст предметних та міждисциплінарних знань, адекватних основним функціям, що реалізують інженери-педагоги в професійній діяльності в інноваційному контексті, обрано відповідні до навчального плану дисципліни (змістовий складник); обрано форми, методи, прийоми і засоби навчальної, самостійної та практично зорієнтованої діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю та схарактеризовано критерії відповідних виявів знань, умінь, навичок (операційно-діяльнісний складник); забезпечено дієвий контроль та самоконтроль за рівнем академічних і особистісних досягнень здобувачів вищої освіти (контрольно-регулювальний складник); забезпечено якісну діагностику та самодіагностику рівня академічних та особистісних досягнень майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю (оцінно-результативний складник).

Ключові слова: методологічні підходи, майбутні інженери-педагоги, економічний профіль, професійна діяльність.

УДК 378:155.9:577

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-258-267

**ABOUT THE MECHANISM OF PERCEPTION OF THE SPATIAL-
TEMPORAL INFORMATION IN THE COGNITIVE SPACE OF
THE PERSONALITY**

**МЕХАНІЗМ СПРИЙНЯТТЯ ПРОСТОРОВО-ЧАСОВОЇ
ІНФОРМАЦІЇ В КОГНІТИВНОМУ ПРОСТОРІ ОСОБИСТОСТІ**

Tatyana EMELYANOVA,

Тетяна ЄМЕЛЬЯНОВА,

Candidate of Physical and

кандидат фізико-математичних

Mathematical Sciences, Associate

наук, доцент

Professor

<https://orcid.org/0000-0001-7451-8193>

tatyanaeme2016@gmail.com

*Kharkiv National Automobile and
Highway University*

*Харківський національний
автомобільно-дорожній
університет*

✉ 25 Yaroslava Mudroho St.,
Kharkiv, 61002

✉ вул. Ярослава Мудрого, 25
м. Харків, 61002,

Original manuscript received: January 25, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The article is dedicated the psychological and pedagogical problem of the cognitive process of brain activity from the standpoint of neurophysiological understanding of the functional mechanisms of processing space-time information, their structure and properties. The spatial and temporal characteristics of the spatial-temporal image encoding mechanism are studied.

Based on the fact that time and space are fundamental characteristics, it is concluded that the spatial and temporal characteristics of the spatial – temporal image processing mechanism are independent. This conclusion leads to the fact that the cognitive memory space must contain encoded information about spatial and temporal characteristics as components of the model representation of the mental image. In such a model, it is expected that each component of the space-time image will have its own "encoding" mechanism. The spatial characteristic of the image is encoded in the functional mode; the temporal characteristic is encoded in the time code. From the assumption that the spatial and temporal characteristics of the image processing mechanism are independent, it follows that the spatial and temporal representation of the mental image in the cognitive memory space is modeled by two components that are related by the dynamic characteristics of the spatial and temporal encoding mechanisms.

The article analyzes the mechanism of timing of subjective (internal) time of cognitive activity. Biological processes determine the mechanism of chronometry of biological time. Biological time is a synchronizer of all processes in the biological system, its dynamic parameters, including parameters of temporary activation of neurons. This approach to studying the structure of the mechanism for creating and tracking time code allows us to explain the preservation of the time sequence of stored space-time information.

The study of the cognitive space-time mechanism of memory is important for understanding the directions of development of the cognitive abilities of the individual to perceive space-time information and improving the technology of the educational

process in the system of higher mathematical and professional education.

Key words: *the cognitive memory space, the space-time information, the functional mode, the time code, the chronometry of subjective time.*

Вступ. Дослідження когнітивного процесу як несвідомого базується на припущенні, що когнітивні механізми можуть бути зрозумілі на підставі аналізу нейронних процесів у рамках концепції про нейродинамічну організацію структур мозку з урахуванням гіпотези про функціональні моди когнітивного простору. (Рабинович, 2010; Ємельянова, 2017). Пізнавальний процес як когнітивний передбачає участь інформації просторово-часового характеру, що набагато ускладнює розуміння структури організації когнітивної пам'яті як структури, що зберігає часову черговість просторової інформації, яка запам'ятовується.

Відстеження часу в біологічній системі має відбуватися незалежно, за допомогою спеціалізованого "часового" механізму. Хронометраж суб'єктивного (внутрішнього) часу когнітивної діяльності обумовлений біологічними процесами, які об'єктивно структурують біологічний час. Припущення про незалежність просторових і часових характеристик просторово-часового механізму обробки образу призводить до того, що когнітивний простір пам'яті містить закодовану інформацію про характеристики механізму активації просторових і часових як складових просторово-часового модельного уявлення ментального образу. У подібній моделі слід очікувати, що кожній складовій просторово-часового образу буде відповідати свій механізм кодування. Просторова характеристика образу буде закодована у функціональній моді, часова – у часовому коді. З припущення про незалежність просторових і часових характеристик просторово-часового механізму обробки образу випливає, що просторово-часове уявлення ментального образу в когнітивному просторі пам'яті може бути модельоване двома складовими, які пов'язані динамічними характеристиками механізмів просторового і часового кодування.

Представляє інтерес дослідження динамічних характеристик процесу створення модельного уявлення просторово-часового образу в рамках нейродинамічної концепції про динаміку нестационарних процесів і метастабільних станах. Когнітивний процес повинен урахувати зміни нейронної системи з часом, оскільки з плином біологічного (внутрішнього) часу елементи біологічної системи зазнають відповідних змін. Численними експериментами доведено існування спеціалізованих нейронів, що утворюють ансамблі, які обумовлюють кодування часових складових. Можна припустити, що ці нейрони мають особливу чутливість до «внутрішнього часу». Так що «біологічна пластичність» нейронів може бути відповідальна за механізм часового кодування образу. У цій моделі послідовність часових кодів узгоджується з черговістю відповідних просторово-часових модельних уявлень ментальних образів.

Зростання інтересу до когнітивного процесу як до просторово-часового пояснюється досягненнями в дослідженні нейробіологічних процесів мозку, які допускають існування нейронної системи хронометражу. Створюється експериментальний базис для побудови гіпотез, що пояснюють

часові механізми когнітивного простору пам'яті як базові в навчанні. Дослідження когнітивного просторово-часового механізму пам'яті представляє особливий інтерес для розуміння напрямів розвитку когнітивних здібностей у процесі навчальної діяльності, вдосконалення технологій професійного та культурного розвитку особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. Сучасний підхід до моделювання когнітивного простору з метою дослідження механізмів когнітивної діяльності мозку дозволив наблизитися до розуміння базових основ когнітивного процесу таких, як сприйняття й осмислення, неусвідомлене мислення, ментальний простір особистості, когнітивні здібності, розвиток когнітивних здібностей і, відповідно, розвиток когнітивного простору особистості. Архітектура когнітивного простору, когнітивна діяльність особистості обумовлені динамічними процесами, базисом яких є внутрішні когнітивні механізми, відповідальні за організацію когнітивних функцій діяльності мозку й за часову структуру когнітивного простору пам'яті (Алахвердов, 2008; Ємельянова, 2019).

Останнім часом завдяки досягненням нейробіологів значно зріс інтерес до досліджень «часу і сприйняття часу» (Grondin, 2013), а саме часової структури діяльності мозку. У публікаціях на цю тему завжди підкреслюється їх важливість, оскільки «часовий порядок діяльності мозку є одним з структуроутворювальних факторів, який обумовлює зв'язаність зсередини біологічної системи» (Алюшин, Князева, 2007).

Часовий порядок діяльності мозку як хронометраж суб'єктивного часу пов'язаний з біологічними процесами, об'єктивно структурованими в біологічному часі. Дослідження методів хронометрування біологічного часу дозволили припустити принципову відмінність загальноприйнятих одиниць вимірювання часу від його внутрішніх темпоральних масштабів. У 1999 р. була опублікована робота, присвячена поняттю біологічного часу як свого роду абсолютному часу живого організму. (Хасанов, 1999).

Зростання інтересу до когнітивного процесу як до просторово-часового пояснюється отриманими результатами в дослідженні нейробіологічних процесів мозку, які допускають існування часової організації нейронної системи для хронометражу (Eichenbaum, 2014).

У більшості робіт обговорюються експериментальні результати в галузі досліджень когнітивної діяльності мозку з метою пояснення часової структури кодування і відновлення послідовності подій, часової організації розумового процесу. Наприклад, автори праці (Itskov et al., 2011) припускають існування нейронних ансамблів, які хронометрують часові складові просторово-часових образів.

У роботі (Xu and Baker, 2016) запропоновано модель кодування нейронними ансамблями різних часових інтервалів за допомогою синхронного запуску. У цій моделі врахована чутливість потенціалу активації нейронів від часу, залежність кодування часових інтервалів від пластичності зв'язків нейронів ансамблю.

В огляді «Про інтеграцію простору, часу і пам'яті» автор звертає увагу на існування підтверджень незалежності «поведінки» нейронних

ансамблів, які представляють простір і час (Eichenbaum, 2017).

У роботі (Zeki and Balci, 2019) відзначається, що час – фундаментальна величина, яка не є функціоналом інших вимірювань, тому його відстеження в біологічній системі має відбуватися за допомогою нейронного «часового» механізму. Автори нейробіологічних досліджень (Salz et al., 2016; Tiganj et al., 2016), проведених на тваринах, довели існування спеціалізованого нейронного хронометражу, а саме ансамблів часових клітин.

Аналізуючи експериментальну інформацію про роль клітин часу в когнітивному просторі, вчені зазначають, що опубліковані результати досліджень переконливо доводять зв'язок часового кодування подій з часовою організацією нейронної системи пам'яті. (Eichenbaum, 2014).

В одному з відділів мозку, гіпокампі, відповідальному за часовий супровід інформації, були виявлені нейронні «осередки часу», елементи нейронної системи. Вони були представлені авторами як ланки часової організації когнітивного простору, які забезпечують часове кодування «просторової» інформації (Salz et al, 2016).

Подальші дослідження підтвердили, що біологічна система дійсно має спеціалізовану нейронну систему хронометражу, яка складається з групи нейронів, «осередків часу», і активується в моменти надходження сигналів, створюючи послідовність часових міток, що відповідає часовому кодуванню вхідних сигналів. (Zeki and Balci, 2019)

Незважаючи на численні публікації, питання про часову структуру когнітивного процесу залишається невирішеним. Відомі оглядові роботи, автори яких наводять кілька класів моделей часу і сприйняття його в когнітивному просторі (Kononowicz and Wassenhove, 2016; Buhusi et al., 2018). У праці обговорюються переваги та недоліки деяких моделей зв'язку внутрішнього часу біологічної системи з реальним фізичним часом сприйняття подій, а також можливість упорядкування подій у часі на «внутрішній часовій шкалі».

Збільшений інтерес до когнітивного процесу як до просторово-часового пояснюється досягненнями у дослідженні нейробіологічних процесів мозку, які допускають існування нейронної системи хронометражу просторово-часових образів. Сучасне розуміння часової структури біологічних процесів, знання законів часової організації функціонування і розвитку живих організмів дозволяє наблизитися до вивчення нейронної діяльності мозку з урахуванням просторової й часової організації розумового процесу. Дослідження когнітивного просторово-часового механізму пам'яті представляє особливий інтерес для розуміння напрямів розвитку когнітивних здібностей особистості щодо сприйняття просторово-часових інформації та вдосконалення технологій освітнього процесу в системі неперервної математичної та професійної освіти.

Метою статті є нейрофізіологічне висвітлення психолого-педагогічної проблеми когнітивного процесу як багатоступеневого з часовою організацією.

Методом дослідження є функціонально-системний підхід з

позицій сучасної нейродинамічної концепції до моделювання механізмів організації просторово-часової інформації у вигляді функціональних мод та часового кодування в когнітивному просторі пам'яті.

Виклад основного матеріалу. Дослідження когнітивного процесу як невідомого базується на припущенні, що когнітивні механізми можуть бути зрозумілі на підставі аналізу нейронних процесів у рамках концепції про нейродинамічну організацію структур мозку з урахуванням гіпотези про функціональні моди когнітивного простору (Макін, 2013; Рабінович, 2010). Однак у когнітивний простір пам'яті потрапляє інформація просторово-часового характеру, що набагато ускладнює розуміння нейродинамічної структури організації когнітивної пам'яті як структури, що зберігає часову черговість інформації, що запам'ятовується.

Когнітивний простір пам'яті містить закодовану інформацію про характеристики механізму активації просторово-часового модельного уявлення ментального образу. Просторові й часові «змінні» є незалежними характеристиками ментального образу, так що механізми кодування кожної складової просторово-часового образу відрізняються. Просторова характеристика образу закодована у функціональній моді, часова характеристика – у часовому коді. З припущення про незалежність просторових і часових характеристик просторово-часового механізму обробки образу випливає, що просторово-часове уявлення ментального образу в когнітивному просторі пам'яті модельовано двома складовими, просторовою та часовою, які пов'язані динамічними характеристиками механізмів просторового та часового кодування.

Механізм запам'ятовування (збереження) інформаційного сигналу, «досвіду» був описаний у рамках нейродинамічної концепції активності мозку (Ємельянова, 2018). У статті авторка приділила увагу механізму відображення в когнітивному просторі пам'яті модельного уявлення ментального образу у вигляді закодованої одиниці, функціональної моди ментального образу, що відповідає запам'ятовуванню просторової моделі сигналу-образу, створенню когнітивного «досвіду». Так що просторове уявлення ментального образу, «досвід» залишається в когнітивному просторі пам'яті у вигляді функціональної моди.

Відомо, що пізнавальний процес – когнітивний просторово-часовий упорядкований у часі процес, який зберігає в когнітивному просторі пам'яті не тільки просторову, але й часову інформацію про кожен «досвід», причому часова інформація представляється впорядкованою. У роботі зроблена спроба зрозуміти природу механізму часової впорядкованості послідовності ментальних уявлень у когнітивному просторі пам'яті.

Інформацію про просторову організацію модельного уявлення ментального образу містить функціональна мода. Часову організацію ментального образу, часове кодування ментального образу слід розглядати як частину структури, що формує послідовність часових подій і, безсумнівно, пов'язана з біологічним часом системи. Розглянемо більш детально можливу природу механізму, що формує хронометраж когнітивного процесу.

Когнітивний процес, який ми вивчаємо в рамках нейродинамічної парадигми про нестационарні процеси і метастабільні стани, повинен урахувати зміни нейронної системи з часом. Живий організм визначається сукупністю біологічних процесів, що є «єдиним цілісним потоком», хронометраж яких здійснюється біологічним часом (Хасанов І. А., 1999). Так що з плином біологічного «внутрішнього» часу елементи біологічної системи зазнають відповідних змін. У нейронів як частини нейронної системи біологічного організму з плином "внутрішнього часу" змінюється активність, коригуються динамічні характеристики, наприклад, кількість, величина і напрямок синоптичних зв'язків, частота синхронізації процесу об'єднання в ансамблі. Таким чином, у різні моменти часу одним і тим же ментальним образам можуть відповідати не тільки різні характеристики нейронних ансамблів, а й різні їх архітектури. Нейрони гіпокампу особливо чутливі до часового контексту сигналу. Ансамблі нейронів гіпокампу, що вишиковуються для кодування часової інформації, називаємо «осередками часу». Їх хронометраж синхронізований з біологічним (внутрішнім) часом. Різні архітектури нейронних ансамблів, «осередки часу» створюють різні часові коди – «умовні одиниці» простору часових кодів. Можна зробити висновок про однозначний зв'язок часового коду з хронометражем біологічної системи, тому послідовність часових кодів у просторі часових кодів виявляється впорядкованою послідовністю, яка масштабована «внутрішнім часом» системи.

Часовий код ментального образу створюється одночасно з функціональною модою його модельного уявлення. Функціональна мода поповнює простір функціональних мод, часовий код – простір часових кодів. У нашому розумінні простори функціональних мод і часових кодів є підсистемами когнітивного простору пам'яті, між якими існує однозначний зв'язок.

У рамках нейродинамічної парадигми про нестационарні процеси й метастабільні стани розглянемо просторово-часове моделювання інформаційного сигналу-образу. Активація нейронного середовища призводить до створення нейронних ансамблів, які перетворюють сигнал в інтегровану метастабільну структуру – модельне уявлення ментального сигналу-образу. Фазовий «портрет» модельного уявлення відображається в когнітивний простір пам'яті у вигляді функціональної моди, в якій зосереджена вся інформація про просторові характеристики сигналу-образу. Одночасно з функціональною модою (просторовим кодом) створюється часовий код сигналу. Його моделюють «осередки часу» – спеціалізовані нейронні ансамблі. Час створення модельного уявлення часової інформації сигналу фіксується системою внутрішнього хронометражу. Часовий «портрет» просторово-часового сигналу у вигляді часового коду відображається в простір часових кодів.

Пізнавальна діяльність – це процес запам'ятовування просторово-часової інформації, що надходить, та відновлення раніше отриманої. За відсутності зовнішніх впливів відтворення просторово-часового образу обумовлено механізмами внутрішніх сенсорів, наприклад, емоційних.

Розглянемо більш детально процес активації раніше закодованої моделі образу – відновлення раніше закладеного когнітивного «досвіду». Відповіддю на сигнал внутрішніх сенсорів є відновлення закодованого раніше модельного просторово-часового уявлення образу, активація всіх рівнів побудови ланцюжків нейронних ансамблів, відповідальних за конкретний модельний образ, та формування просторово-часового уявлення ментального образу. Процес відновлення ментального образу в когнітивному просторі відбувається поетапно. На першому етапі активізується простір функціональних мод, відбирається фундаментальна мода та вибудовується модельне уявлення просторового образу. Потім активується простір часових кодів, вибирається відповідний часовий код для формування часового «портрета» модельного образу. Вибудовується просторово-часове модельне уявлення ментального образу – відгук на сигнал внутрішніх сенсорів.

Динамічні характеристики механізму створення й кодування модельного уявлення просторово-часового образу можуть бути зрозумілі на підставі аналізу динаміки нейронної системи з урахуванням «біологічної пластичності» нейронів, зміною їх активності з плином внутрішнього (біологічного) часу системи. У цій моделі простежується зв'язок закодованих складових модельного уявлення просторово-часового образу з хронометражем біологічного часу системи. Таким чином, у когнітивному просторі пам'яті послідовність часових кодів узгоджується з часовою послідовністю відповідних просторово-часових уявлень ментальних образів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Психолого-педагогічна проблема дослідження пізнавального, когнітивного процесу просторово-часової активності мозку повинна бути сформульована з позиції нейрофізіологічного розуміння структури, властивостей і функціональних механізмів просторово-часової обробки інформації. Просторові та часові вимірювання є фундаментальними параметрами, так що час як фундаментальна величина не є функціоналом інших вимірювань. Тому відстеження часу в біологічній системі відбувається незалежно, за допомогою спеціалізованого часового механізму, що набагато ускладнює розуміння нейродинамічної структури організації когнітивної пам'яті як структури, що зберігає часову черговість просторової інформації, яка запам'ятовується.

З припущення про незалежність просторових і часових характеристик просторово-часового механізму моделювання образу впливає, що просторово-часове уявлення ментального образу в когнітивному просторі пам'яті модельовано двома складовими – просторовою та часовою. Кожній складовій відповідає свій механізм кодування.

Дослідження когнітивного процесу діяльності мозку, осмислення законів просторово-часового механізму когнітивного простору пам'яті представляє особливий інтерес для розуміння напрямів розвитку когнітивних здібностей особистості щодо сприйняття просторово-часової інформації та організації розумового процесу та сприятиме вдосконаленню технологій освітнього процесу в системі безперервної математичної та професійної освіти.

Література

1. Аплахвердов В. М. Сознание и когнитивное бессознательное / В. М. Аплахвердов, Ю. Воскресенская, О. В. Науменко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология сознания. – 2008. – Вып.12 (2). – С.10-19.
2. Алюшин А. Л. Многоуровневое темпоральное строение реальности / А. Л. Алюшин, Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2017. – Вып. 12. – С.81-96.
3. Ємельянова Т. В. Механізм розвитку когнітивного простору студентів в процесі математичної підготовки в сучасному університеті / Т.В.Ємельянова // Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2017. – Вип. 1. – С.192-199.
4. Ємельянова Т. В. Про формування когнітивних здібностей сприйняття і усвідомлення як базових складових процесу розуміння у навчальному процесі / Т.В.Ємельянова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2018. – Вип.8 (82). С.42-51.
5. Ємельянова Т. В. Ментальний простір як характеристика ступеня розвитку когнітивних здібностей особистості в навчальному процесі / Т.В.Ємельянова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2019. – Вип.1 (85). – С.235-243.
6. Макин Р. С. Нейродинамический подход в исследовании механизмов индивидуальной человеческой памяти / Р. С. Макин, В. В. Лисин // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института Ядерных исследований МФТИ. – 2013. – Том 1 (1). – С.41-46.
7. Рабинович, М. И. Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность / М. И. Рабинович, М. К. Мюезиналу // Успехи Физ. Наук. – 2010. – Том 4 (180). – С.371-387.
8. Хасанов И. А. (1999) Биологическое время. Москва: ИПК Госслужбы.
9. Buhusi C. V., Oprisan S. A., Buhusi M. (2018) Biological and Cognitive Frameworks for a Mental Timeline. Front Neurosci., 2018; 12: 377.
10. Eichenbaum H. (2014) Time Cells in the Hippocampus: a New Dimension for Mapping Memories. Nature Reviews Neurosci., 2014; 15: 732 – 744.
11. Eichenbaum H. (2017) On the Integration of Space, Time, and Memory. Neuron, 2017; 95(5):1007-1018.
12. Grondin S. (2010) Timing and Time Perception: a Review of Recent Behavioral and Neuroscience Findings and Theoretical Directions. Atten Percept Psychophys, 2010; 72(3):561-582.
13. Itskov V., Curto C., Pastalkova E., Buzsáki G. (2011) Biological and Cognitive Frameworks for a Mental Timeline. Front Neurosci., 2011; 12: 377.
14. Salz D M, Tiganj Z, Khasnabish S, Kohley A, Sheehan D, Howard M W, Eichenbaum H. (2016) Time Cells in Hippocampal Area CA3. J Neurosci., 2016; 36(28): 7476.
15. Tadeusz W. Kononowicz, Virginie van Wassenhove (2016) In Search of Oscillatory Traces of the Internal Clock. Front. Psychol., 2016; 7: 224.
16. Xu W., Baker S N. (2016) Timing Intervals Using Population Synchrony and Spike Timing Dependent Plasticity. Front. Comput. Neurosci., 2016; 10: 123.
17. Zeki M, Balci F. (2019) A Simplified Model of Communication Between Time Cells: Accounting for the Linearly Increasing Timing Imprecision. Front Comput Neurosci., 2019; 12: 111.

References

1. Aleksandrov Iu. I., Gorkin A. H., Sozinov A. A., Svarnik O. E., Kuzina E. A., H avrilov V. V. (2014) Nejrnonnoe obespechenie naucheniya i pamyati [Neural Provision of Learning and Memory], Cognitive Studies. Moscow: Publishing House MGPPU, 6, 130-169. [In Russia]
2. Alakhverdov V. M., Voskresenskaya E. U. Naumenko O. V. (2008) Soznanie i

kognitivnoe bessoznatelnoe [Consciousness and cognitive unconsciousness], Vestnik SPbSU Psychology of Consciousness, 12 (2), 10-19. [In Russia]

3. Alushen A. L., Knyazeva E. N. (2007) Mnogourovnevoe temporalnoe stroenie realnosti [Multi-Level Temporal Structure of Reality], Voprosy philosophy, 12, 81-96. [In Russia].

4. Emelyanova T. V. (2017) Mekhanizm rozvytku kognityvnogo prostoru studentiv v protsesi matematychnoi pidgotovki v suchsnomu universiteti. [About the Mechanism of the Development of Cognitive Space of Students in the Process of Mathematical Preparation in Modern University], Scientific Issues of Ternopol Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University Section: pedagogy, 1, 192-199. [In Ukrainian]

5. Emelyanova T. V. (2018) Pro formuvannya kognityvnykh zdbnostei spryniatia i usvidomlenia yak bazovykh skladovykh protsesu rozuminnia u navchalnomu protsesi [About Formation of Cognitive Abilities of Perception and Comprehension as Basic Components of the Mechanism of Understanding in Educational Process] Pedagogical sciences: theory, history, innovative Technologies, 8 (82), 42-51. [In Ukrainian]

6. Emelyanova T. V. (2019) Mentalnyi prostir yak kharakterystyka stupenia pozvytku kognityvnykh zdbnostei osobystosti u navchalnomu protsesi [Mental Space as a Characteristic of the Degree of Development of Cognitive Abilities of the Individual in the Educational Process] Pedagogical sciences: theory, history, Innovative Technologies, 1 (85), 235-243. [In Ukrainian]

7. Makin R. S., Lissin V. V. (2013) Neirodinamicheskij podkhod v issledovanii mekhanizmov individualnoj chelovecheskoj pamyati [Neurodynamic Processes of Organization and Synchronization in the Human Brain Structures] Bulletin of the Dimitrograd Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI, 1 (1), 41-46. [In Russia]

8. Rabinovich M. I., Muezzinoglu M. K. (2010) Nelineinaya dinamika mozga i intelektualnaya deyatelnost [Nonlinear dynamics of the brain: emotion and cognition] Uspekhi Fizicheskikh Nauk, 4 (180), 371-387. [In Russia]

9. Khasanov I. A. (1999) Biologicheskoe vremya [Biological Time] Moscow: IAT of Public Service. [In Russia] Buhusi C. V., Oprisan S. A., Buhusi M. (2018) Biological and Cognitive Frameworks for a Mental Timeline. *Front Neurosci.*, 2018; 12: 377.

10. Eichenbaum H. (2014) Time Cells in the Hippocampus: a New Dimension for Mapping Memories. *Nature Reviews Neurosci.*, 2014; 15: 732 – 744.

11. Eichenbaum H. (2017) On the Integration of Space, Time, and Memory. *Neuron*, 2017; 95(5):1007-1018.

12. Grondin S. (2010) Timing and Time Perception: a Review of Recent Behavioral and Neuroscience Findings and Theoretical Directions. *Atten Percept Psychophys*, 2010; 72(3):561-582.

13. Itskov V., Curto C., Pastalkova E., Buzsáki G. (2011) Biological and Cognitive Frameworks for a Mental Timeline. *Front Neurosci.*, 2011; 12: 377.

14. Salz D., Tigani Z, Khasnabish S, Kohley A, Sheehan D, Howard M W, Eichenbaum H. (2016) Time Cells in Hippocampal Area CA3. *J. Neurosci.*, 2016; 36(28): 7476.

15. Tadeusz W. Kononowicz, Virginie van Wassenhove (2016) In Search of Oscillatory Traces of the Internal Clock. *Front. Psychol.*, 2016; 7: 224.

16. Xu W., Baker S N. (2016) Timing Intervals Using Population Synchrony and Spike Timing Dependent Plasticity. *Front. Comput. Neurosci.*, 2016; 10: 123.

17. Zeki M, Balci F. (2019) A Simplified Model of Communication Between Time Cells: Accounting for the Linearly Increasing Timing Imprecision. *Front Comput Neurosci.*, 2019; 12: 111.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується психолого-педагогічна проблема когнітивного процесу активності мозку з позицій нейрофізіологічного розуміння функціональних механізмів обробки просторово-часової інформації, їх структури і властивостей. Вивчено просторові та часові характеристики механізму кодування просторово-часового образу.

На підставі того, що час і простір – фундаментальні характеристики, зроблено висновок про незалежність просторових і часових характеристик механізму обробки просторово-часового образу. Це твердження свідчить про те, що когнітивний простір пам'яті повинен містити закодовану інформацію про просторові й часові характеристики як складових модельного уявлення ментального образу. У подібній моделі слід очікувати, що кожній складовій просторово-часового образу буде відповідати свій механізм "кодування". Просторова характеристика образу закодована у функціональній моді, часова – в часовому коді. З припущення про незалежність просторових і часових характеристик механізму обробки образу випливає, що просторово-часове уявлення ментального образу в когнітивному просторі пам'яті модельовано двома складовими, які пов'язані динамічними характеристиками механізмів просторового і часового кодування.

У статті проаналізовано механізм хронометражу суб'єктивного (внутрішнього) часу когнітивної діяльності, обумовленого біологічними процесами, які об'єктивно структурують біологічний час. Він виступає синхронізатором усіх процесів у біологічній системі, її динамічних параметрів, у тому числі часової активації нейронів. Подібний підхід до вивчення структури нейронного механізму створення й відстеження часового коду дозволяє пояснити збереження часової черговості просторово-часової інформації, яка запам'ятовується.

Дослідження когнітивного просторово-часового механізму пам'яті представляє особливий інтерес для розуміння напрямків розвитку когнітивних здібностей особистості щодо сприйняття просторово-часових інформації та вдосконалення технологій освітнього процесу в системі вищої математичної та професійної освіти.

Ключові слова: когнітивний простір пам'яті, просторово-часова інформація, функціональна мода, часовий код, суб'єктивний час системи, хронометраж суб'єктивного часу.

УДК 378.14 : 331.103.2

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-268-279

**THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTATION OF COMPLEMENTARY-
INTEGRATIVE HEALTH-ORIENTED PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF
TRAINING OF FUTURE MANAGERS**

**РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЛЕМЕНТАРНО-
ІНТЕГРАТИВНОЇ ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

OLGA ZAVYDIVSKA,

PhD in Economics, Associate
Professor

ОЛЬГА ЗАВИДІВСЬКА,

кандидат економічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0003-4043-7007>

zoiggg@gmail.com

*Lviv State University of Physical
Culture named after I. Boberskyi*

*Львівський державний університет
фізичної культури імені І.*

Боберського

✉ 11 Kostyushka St.,
Lviv city, Ukraine, 79000

✉ вул. Костюшка, 11
м. Львів, Україна, 79000

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

The essence and efficiency of introduction of the author's complementary-integrative health-oriented pedagogical teaching technology into the professional education system of future managers are presented. It is about changing of paradigmatic ideas, namely, that the offered pedagogical complementary-integrative teaching technology involves formation of a system of unconventional views on understanding the processes of health-oriented management, direct involvement of future managers into the space of well-being methods and technologies. The content essence of complementary-integrative technology of formation of future managers' readiness to create a health-oriented environment in the organization is focused on the comprehensive development of the individual, labor and management.

The study used the following methods: analysis, synthesis, systematization, comparison of information in the philosophical, special pedagogical and economic literature on the problem of research; as well as a pedagogical experiment: a formative stage that envisaged the introduction of authoring technology of health-oriented professional teaching of students-managers.

The components for estimating the level of readiness of future managers to create a health-oriented environment in the organization are distinguished: motivational-personal, cognitive-intellectual, communicative (ability to empathy), social-value, organizational-activity.

The absolute average values of increase of results of students of control and experimental groups after experiment are determined and the coefficient of efficiency of introduction of author's pedagogical technology is calculated.

The results of Self-assessment by students of their own focus on certain types of management activities indicates that after the experiment, the number of supporters of health-oriented management among the students of the experimental group increased by almost on a half. No significant changes occurred in the control group.

It has been declared that the priorities of the professional education of students-managers are based on the understanding that "health" is an integral part of the economic wealth of any state, the factor on which both material and spiritual enrichment of a person in the current and future periods depend. The readiness of future managers to create health-oriented environment in organization is seen as their ability to utilize knowledge in an innovative manner and to solve management tasks through a predictive modeling approach.

Key words: *complementary-integrative pedagogical technology, components, resultativity, future managers, health-oriented management*

Вступ. Критично оцінюючи реалії сьогодення, доводиться констатувати, що соціально-політичні й економічні зміни, процес системних суспільних перетворень, що відбуваються в нашій країні, породив глибоку кризу багатьох сторін життя нашого суспільства. Утвердження загальнолюдських цінностей, з одного боку, і погіршення стану здоров'я (наявність хронічних патологій, спадкових захворювань, слабкий захист імунної системи тощо) – з іншого, засвідчує потребу і породжує соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців спеціальності 073 “Менеджмент” нової формації. А саме, менеджерів, які будуть здатними забезпечувати інноваційний характер діяльності установ і підприємств соціально-трудової сфери суспільства. Унікальність фахівців цієї спеціальності полягає ще й у тому, що вони потрібні у всіх сферах діяльності, установах будь-якої форми власності (Савченко, 2002). Сучасний управлінець потребує не лише професійних умінь щодо економічної складової, а й навичок і готовності до створення здоров'яорієнтованих умов праці, що відповідають вимогам працівників. Такий факт поставив освітан перед гострою необхідністю критичної переоцінки змісту й організації освітнього процесу для майбутніх управлінців. Йдеться про оновлення змісту всієї системи професійної освіти через запровадження педагогічної комплементарно-інтегративної технології навчання майбутніх управлінців для формування в них готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації в майбутньому (Zavydivska, 2014, Zavydivska, 2016).

Видатні вчені сучасності проводили свої дослідження, розглядаючи механізми формування свідомого ставлення людини до здоров'язбереження через генетичне дослідження взаємозв'язків між діяльністю людини та її свідомістю.

Питання загальної теорії людської діяльності, засоби вдосконалення навчальної діяльності і психолого-педагогічних впливів та питанням здоров'язбереження присвячені праці М. Носка, С. Гаркуші, О. Воєділової, Н. Завидівської та інших.

Ідея комплементарності в педагогіці стала предметом досліджень Т. Юзефавічус, а вивчення проблеми розвитку комплементарної медицини як галузі про покращення здоров'я населення займається О. Глоба та інші.

Проблемі створення та впровадження в систему професійної освіти новітніх технологій здоров'язбереження присвячені численні наукові праці. Однак, дослідження механізмів формування готовності

майбутніх менеджерів до створення здоров'язорієнтованого середовища організації фокусуються лише на окремих питаннях.

Мета роботи – обґрунтувати результативність впровадження комплементарно-інтегративної здоров'язорієнтованої педагогічної технології навчання в систему професійної освіти майбутніх менеджерів. Для вирішення мети вирішувалися такі **завдання**: розкрити сутність авторської комплементарно-інтегративної здоров'язорієнтованої педагогічної технології; виокремити компоненти для оцінювання рівнів готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'язорієнтованого середовища організації; визначити абсолютні середні значення природу результатів у студентів контрольних і експериментальних груп після експерименту та обчислити коефіцієнт ефективності впровадження авторської педагогічної технології.

Методи та методики дослідження. У дослідженні було використано такі методи: аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у філософській, спеціальній педагогічній та економічній літературі з проблеми дослідження; а також педагогічний експеримент: формувальний етап, що передбачав впровадження авторської технології здоров'язорієнтованого професійного навчання студентів-управлінців. Проводилося тестування студентів контрольних і експериментальних груп для з'ясування дієвості цієї технології. Готовність майбутніх менеджерів до створення здоров'язорієнтованого середовища організації в майбутньому визначалася як рівень сформованості сукупності виокремлених компонентів (мотиваційно-особистісного, когнітивно-інтелектуального, комунікативного, соціально-ціннісного, організаційно-діяльнісного). Для визначення рівня сформованості перелічених компонентів проводилося анкетування.

Результати та дискусії. Пріоритети системи освіти студентів ґрунтуються на розумінні того, що здоров'я є невід'ємною складовою економічного багатства будь-якої держави, тим фактором, від якого залежать як матеріальне, так і духовне збагачення людини в поточному та перспективних періодах (Глоба, 2016, Носко, 2014, Zavydivska, 2018). Йдеться про зміну парадигмальних уявлень про критерії соціально-економічного прогресу та ціннісні орієнтації економічного зростання, визнання соціальної значущості та економічної вигідності інвестицій в освітні процеси, що сприяють формуванню здоров'язбережувальних знань молоді, а не лише в охорону здоров'я. Адже сфера охорони здоров'я займається відновленням уже втраченого здоров'я, лікуванням. Пропонована нами педагогічна комплементарно-інтегративна технологія передбачає формування системи нетрадиційних поглядів на взаємодію локального і глобального, нового розуміння процесів здоров'язорієнтованого управління на засадах синергії партнерства, безпосереднього залучення майбутніх менеджерів у простір оздоровчих методик і технологій, де домінуватимуть загальнолюдські цінності. У процесі створення цієї технології навчання ми керувалися трактуванням комплементарності, що зустрічається в наукових працях І. Галковської (Галковская, 2004), Б. Герасимова (Герасимов, 2016), Т. Юзефавічуса (Юзефавичус, 2017). Йдеться про комплементарність як

можливість взаємодоповнення, взаємопроникнення між окремими змістовними аспектами дисциплін навчального плану, що сприяє оптимізації здоров'язбережувального навчання майбутніх управлінців.

Змістова сутність комплементарно-інтегративної технології формування в майбутніх менеджерів готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації спрямована на всебічний розвиток людини, праці і сфери управління. Готовність майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації – це здатність скористатися знаннями в інноваційному режимі і вирішувати управлінські завдання через прогностичний спосіб моделювання.

Оцінювання рівнів готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації ми здійснювали за такими компонентами: мотиваційно-особистісний; когнітивно-інтелектуальний; комунікативний (здатність до емпатії); соціально-ціннісний; організаційно-діяльнісний (Завидівська, 2012). Кожен компонент ми досліджували окремо, здійснювали порівняльний аналіз отриманих даних для оцінки процесу фахової підготовки студентів-управлінців та якість освітнього процесу. Контрольні групи студентів-управлінців навчалися за загальноприйнятою системою професійного навчання, а фахова підготовка студентів-управлінців експериментальних груп проходила із використанням авторської методики фахової підготовки, що спрямована на формування в них готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації.

Мотиваційно-особистісний компонент має пролонгований підтекст. Йдеться про бажання і розуміння необхідності використання майбутніми менеджерами набутих знань, вмінь і навичок у своїй професійній діяльності і прагнення до реалізації здоров'язбережувальної компетентності. Мотивація є головною рушійною силою формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок.

Когнітивно-інтелектуальний компонент містить здоров'яорієнтовану професійну спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібностей, знань. Йдеться про можливість майбутніх менеджерів переключатися від питань економічних до людиноцентричних. Цей компонент характеризує концентрацію уваги на соціальних потребах збереження здоров'я людей, які працюють.

Серед якостей когнітивно-інтелектуального компонента готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації значне місце займає інтелект. Власна викладацька практика показує, що студенти, готуючись до заліків, екзаменів, обмежуються лише фіксацією вивченого матеріалу, але не замислюються над власним інтелектуальним розвитком. Когнітивізм вивчає розумову діяльність (як люди думають, відчують, пам'ятають тощо). Йдеться про здоров'яорієнтовані знання як спосіб впливів на поведінку людей. Ось чому здоров'язбережувальні знання і вміння мають стати інструментом майбутньої професії, інакше вони швидко втрачаються. У процесі фахового навчання студентів-управлінців потрібно уникати розриву між теорією і практикою. Ще однією важливою якістю когнітивно-

інтелектуального компонента є розвиток інтелектуального здоров'я (спостережливість, передбачення та увага). Бачити внутрішній стан людей, які працюють, вміти аналізувати, систематизувати явища і факти, правильно оцінювати взаємовідносини “управлінець-виконавець (підлеглий)” – необхідні властивості особистості сучасного менеджера.

Комунікативний компонент у контексті нашого дослідження означає здатність до емпатії в здоров'яорієнтованому виробничому середовищі, різні форми пізнання міжособистісних стосунків, що для майбутнього менеджера є важливим концептом. Адекватність управління залежить від уміння студентів-управлінців побачити психологічний портрет колективу, ідентифікувати потреби і проблеми кожної окремої людини. Головною характеристикою є визнання того, що здоров'яорієнтована управлінська поведінка студентів-управлінців визначається і залежить від їхніх комунікативних здібностей.

Широке тлумачення терміну “комунікація” означає спілкування або взаємодію людей через спілкування. Те, як управлінець висловлюється, вміє вислухати підлеглих, реагує на думки інших, вказує на рівень його управлінської культури. Комунікаційна діяльність майбутніх менеджерів – це розповсюдження інформації про дієвість здоров'язберезувальних технологій у виробничому середовищі.

Соціально-ціннісний компонент містить відомості про соціальні здоров'яорієнтовані ціннісно-професійні орієнтації майбутніх менеджерів. Йдеться про професійну управлінську етику, ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність дбати про підтримання здоров'я людей, які працюють. Змістовною стороною є освіченість і переконання в необхідності здоров'яорієнтованої управлінської діяльності, що спонукають менеджерів до дії. Індивідуальність сучасного менеджера є відображенням усієї сукупності суспільних відносин (за сферами суспільного життя). Соціальна роль управлінця вказує на необхідність його багатопланової професійної підготовки. Соціально-ціннісний компонент вказує на необхідність професійної відповідальності, майстерності й готовності майбутніх менеджерів до здоров'яорієнтованого управління. Система соціально-ціннісних орієнтацій складає змістовну сторону спрямованості особистості майбутніх менеджерів і характеризує їх відношення до навколишнього середовища та інших людей. Цінності є ядром соціальної життєвої активності і складають основу життєвої концепції і філософії життя.

Організаційно-діяльнісний компонент є основною характеристикою діяльності менеджера як людини, що відповідає за матеріальне благополуччя будь-якої організації. Для нашого дослідження цікавим виявився той факт, що між “технологією виробництва” і “педагогічною технологією” спостерігається деяка аналогія. Удосконалення виробничої технології передбачає високий рівень економічних показників, а педагогічної – високий рівень освітнього процесу. Фінансова грамотність і культура здоров'я студентів-управлінців, що базуються на розумінні здоров'язбереження в умовах трудових процесів, є важливими рушійними силами людського розвитку, збільшення капіталу здоров'я і людського

капіталу загалом. Організаційно-діяльнісний компонент ми оцінювали з метою з'ясування рівня здатності студентів-управлінців до здоров'яорієнтованої діяльності в майбутньому за даними їхньої самооцінки.

Узагальнення абсолютних середніх значень приросту по всіх компонентах свідчить про те, що в студентів експериментальних груп відбулися значно суттєвіші зміни, аніж у контрольних. Це дозволяє зробити висновок про те, що незначна позитивна динаміка якісних змін рівня готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації студентів контрольних груп зумовлена навчанням за традиційною методикою. Натомість, суттєві якісні зміни рівня готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації у студентів експериментальних груп – це результат навчання за спеціально розробленою авторською комплементарно-інтегративною технологією. Коефіцієнт ефективності впровадження цієї технології ми вираховували за формулою (Ильяшева, 2001):

$$K = \frac{C_p(EG)}{C_p(KG)}, (1)$$

де $C_p(EG)$ і $C_p(KG)$ – абсолютні середні значення якісних змін рівня сформованості кожного з компонентів у студентів експериментальних та контрольних груп відповідно.

Абсолютні середні значення приросту результатів у студентів контрольних та експериментальних груп після експерименту подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Абсолютні середні значення приросту результатів у студентів контрольних і експериментальних груп після експерименту

Компоненти	Контрольна група	Експериментальна група
	Абсолютне середнє значення приросту (C_p):	Абсолютне середнє значення приросту (C_p):
Мотиваційно-особистісний	0,45	16,4
$K = \frac{C_p(EG)}{C_p(KG)} = \frac{16,4}{0,45} = 36,4\%$		
Когнітивно-інтелектуальний	1,5	17,15
$K = \frac{C_p(EG)}{C_p(KG)} = \frac{17,15}{1,5} = 11,4\%$		
Комунікативний	1,25	8,8

$K = \frac{C_{p(EG)}}{C_{p(KG)}} = \frac{8,8}{1,25} = 7,04\%$		
Соціально-ціннісний	0,5	11,5
$K = \frac{C_{p(EG)}}{C_{p(KG)}} = \frac{11,5}{0,5} = 23,0\%$		
Організаційно-діяльнісний	4,05	19,45
$K = \frac{C_{p(EG)}}{C_{p(KG)}} = \frac{19,45}{4,05} = 4,8\%$		
СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО КОЕФІЦІЄНТА ЕФЕКТИВНОСТІ:		
$K = \frac{C_{p(EG)}}{C_{p(KG)}} = \frac{36,4 + 11,4 + 7,04 + 23,0 + 4,8}{5} = \frac{82,64}{5} = 16,52\%$		

Ранжування результатів дає змогу констатувати, що в студентів контрольних груп, хоч зовсім із незначними зрушеннями ($C_p = 4,05\%$), першу позицію займає організаційно-діяльнісний компонент. Це не дивно, адже загальноприйнята система професійної освіти також готує майбутніх менеджерів до стандартної управлінської діяльності. Далі когнітивно-інтелектуальний ($C_p = 1,5\%$), комунікативний ($C_p = 1,25\%$), соціально-ціннісний ($C_p = 0,5\%$) і мотиваційно-особистісний ($C_p = 0,45\%$) компоненти. Ураховуючи такі мінімальні зрушення результатів у контрольних групах і практичну відсутність мотивації до здійснення здоров'яорієнтованої управлінської діяльності, стає очевидним, що стандартна система професійної освіти не забезпечує повною мірою майбутніх менеджерів здоров'язбережувальними знаннями, уміннями і навичками. Натомість ранжування компонентів за абсолютними середніми значеннями приросту в експериментальних групах свідчать про протилежне. У студентів експериментальних груп відбулося найбільше покращення організаційно-діялісного компонента ($C_p = 19,45\%$). Когнітивно-інтелектуальний компонент за числовим значенням позитивних якісних зрушень перебуває на другій позиції ($C_p = 17,15\%$). Наступними йдуть мотиваційно-особистісний ($C_p = 16,4\%$) і соціально-ціннісний ($C_p = 11,5\%$) компоненти. Замикає таблицю комунікативний компонент із абсолютним середнім значенням зрушень, що становлять 8,8%. Іншими словами, соціально-ціннісні орієнтації, комунікативні здібності набувають людиноцентричного характеру і спонукають студентів експериментальних

груп до здоров'яорієнтованого управління. Окрім цього, когнітивно-інтелектуальний компонент, а саме складова змісту фахових дисциплін, стає головною рушійною силою організаційно-діялісного компонента, що на шляху формування навичок здоров'яорієнтованого управління є важливим концептом системи професійної освіти майбутніх менеджерів.

Результати самооцінки студентами власної спрямованості на певний вид управлінської діяльності подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати самооцінки власної спрямованості майбутніх менеджерів на певний вид управлінської діяльності

Спрямованість майбутніх менеджерів на певний вид управлінської діяльності					
Рівень	К-сть респондентів	Контрольна група, (n=198)		Експериментальна група, (n=204)	
		до експ-ту	після експ-ту	до експ-ту	після експ-ту
Спрямованість на управління для себе, на своє «Я» («СЯ»)	к-сть балів	4115	3815	4245	1090
	у % (зі 100 можливих)	51,9	48,2	52,0	13,3
Спрямованість на взаєморозуміння («СВ»)	к-сть балів	4785	5015	4850	5025
	у % (зі 100 можливих)	60,4	63,3	59,4	61,5
Спрямованість на здоров'я орієнтоване управління («СЗ»)	к-сть балів	2980	3050	3145	6125
	у % (зі 100 можливих)	37,6	38,5	38,5	75,0
		Максимальна кількість балів, що могли набрати студенти контрольної групи по кожному виду спрямованості: 198x40=7920; Максимальна кількість балів, що могли набрати студенти експериментальної групи по кожному виду спрямованості: 204x40=8160			

Отримані результати вказують на те, що до експерименту як у контрольній, так і в експериментальній групі переважала спрямованість на управління заради взаєморозуміння з підлеглими. Студенти контрольної групи набрали 4785 балів, а експериментальної – 4850 балів. Рубрика «спрямованість на своє власне Я» набрала 4115 балів студентами контрольної групи і 4245 балів експериментальної. Останню, третю позицію до експерименту за кількістю набраних балів займала спрямованість на здоров'яорієнтоване управління. Так, студенти контрольної групи в цьому виді спрямованості набрали 2980 балів, а контрольної – 3145 балів. Після експерименту в студентів контрольної групи ситуація майже не змінилася. Єдине, не набагато, але стало менше

прихильників егоїстичного управління, на що вказує зменшення кількості балів з 4115 до 3815. В експериментальній групі пріоритети змінилися: переважає спрямованість на здоров'яорієнтоване управління (6125 балів), друга позиція належить спрямованості на управління заради взаєморозуміння з підлеглими (5025 балів), а третя – спрямованості на управління заради власної вигоди (1090 балів). Слід зазначити, що в експериментальній групі значно зменшилася кількість студентів, котрі віддають перевагу управлінню заради власного «Я», про що свідчить зменшення кількості набраних балів (з 4245 до 1090). Також майже на половину збільшилася кількість прихильників здоров'яорієнтованого управління, на що вказує збільшення кількості балів (з 145 до 6125).

Висновки. Абсолютні середні значення якісних змін рівня сформованості мотиваційно-особистісного, когнітивно-інтелектуального, комунікативного соціально-ціннісного та організаційно-діяльнісного компонентів вказують на позитивні впливи новоствореної технології фахової підготовки майбутніх менеджерів на формування в них навичок здоров'яорієнтованого управління.

Про ефективність розробленої здоров'яорієнтованої технології навчання студентів-управлінців та комплексу відповідних педагогічних засобів її реалізації свідчать коефіцієнти ефективності (**K**) кожного компонента: мотиваційно-особистісний – 36,4%; когнітивно-інтелектуальний – 11,4%; комунікативний – 7,04%; соціально-ціннісний – 23,0%; організаційно-діяльнісний – 4,8%. Середнє значення загального коефіцієнта ефективності становить 16,52%.

Узагальнення абсолютних середніх значень приросту по всіх компонентах свідчить про те, що у студентів експериментальних груп відбулися значно суттєвіші зміни, аніж у студентів контрольних груп.

Достовірність отриманих даних на рівні значущості $\alpha = 0,05$ підтверджено статистико-ймовірнісним аналізом. Це дозволяє зробити висновок про те, що незначна позитивна динаміка якісних змін рівня готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації в студентів контрольних груп зумовлена навчанням за традиційною методикою. Натомість, суттєві якісні зміни рівня готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації у студентів експериментальних груп – це результат навчання за спеціально розробленою авторською інтегративною методикою.

Отримані результати самооцінки студентами власної спрямованості на певні види управлінської діяльності вказують на те, що після експерименту майже на половину збільшилася кількість прихильників здоров'яорієнтованого управління серед студентів експериментальної групи, на що вказує збільшення кількості балів (з 3145 до 6125). У контрольних групах суттєвих змін не відбулося.

Отже, авторська комплементарно-інтегративна технологія навчання майбутніх менеджерів дозволяє через орієнтацію змісту професійно значущих дисциплін на отримання студентами-управлінцями

здоров'язбережувальних знань сформувати у них готовність до створення здоров'яорієнтованого середовища організації в майбутньому.

Подальшого вивчення потребують алгоритми впровадження комплементарних педагогічних технологій, що орієнтовані на формування навичок здоров'яорієнтованого управління, у систему професійної освіти майбутніх менеджерів.

Література

1. Галковская И. В. Теория и практика становления комплементарных образовательных систем : монография / И. В. Галковская М., 2004. – 246 с.

2. Герасимов Б. Н. *Методология управления: основания, предпосылки, содержание* / Б. Н. Герасимов // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2016. – №12. – С. 18-23.

3. Глоба О. П. Сучасні технології в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг / Олександр Глоба // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 31. – С. 399-407.

4. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : монографія / Наталія Назарівна Завидівська. – К. : УБС НБУ, 2012. – 402 с.

5. Ильяшева Е. В. Подготовка будущих учителей технологии к проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильяшева Елена Васильевна. – Магнитогорск, 2001. – 157 с.

6. Носко М. О. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні : монографія / М. О. Носко, С. В. Гаркуша, О. М. Воеділова. – К.: СПД Чалчинська Н. В., 2014. – 300 с.

7. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу: навч. посібник / В. А. Савченко. – К.: КНЕУ, 2002. – 351 с.

8. Юзефовичус Т. А. Комплементарная педагогика / Т. А. Юзефовичус: монография. Москва: ИИУ МГОУ. – 2017. – 177 с.

9. Zavydivska N. Health management as component of modern higher education system / Nataliia Zavydivska, Olga Zavydivska // Knowledge – economy – society : Copyright by the Crakov University of Economics: Crakov, 2014. – pp. 239-241.

10. Zavydivska O. Self-management as a condition for creating a health culture among students / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Olena V. Khanikiants // Journal of Physical Education and Sport (JPES). – 2016. –Vol.16 Supplement Issue (1), Art 93. – pp. 592-597. doi:10.7752/jpes.2016.s1093

11. Zavydivska O. Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Volodymyr Y. Kovalchuk, Olena V. Khanikiants // Journal of Physical Education and Sport (JPES). – 2018. – 18 Supplement issue (2), Art 160, pp. 1072-1078. doi: 10.7752/jpes.2018.s2160.

References

1. Galkovskaja, I. V. (2004). Teorija i praktika stanovlenija komplementarnyh obrazovatelnyh sistem [Theory and practice of establishing complementary educational systems]. Moscow, 246 p. [in Russian]

2. Gerasimov, B. N. (2016). Metodologija upravljenija: osnovanija, predposylki, sodержanie [Methodology of management: foundations, premises, content]. *Ekonomika i biznes: teorija i praktika [Economics and business: theory and practice]*, Vol. 12, pp. 18-23. [in Russian]

3. Hloba, O. P. (2016). Suchasni tehnologiyi v systemi nadannya korekcijno-reabilitacijnyh poslug [Modern technologies in the system of providing correctional and

rehabilitation services]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedagogichna [Bulletin of Lviv University. Pedagogical series]*, Vol. 31, pp. 399-407. [in Ukrainian]

4. Zavydivska, N. N. (2012). Fundamentalizatsiia fizkulturno-ozdorovchoi osvity: aspekt zdoroviazberezhuvainno navchannia studentiv [Fundamentalisation of health and physical education: an aspect health-preserving study of students]. A monograph, Kyiv: UBS NBU, 402 p. [in Ukrainian]

5. Ilyasheva, E. V. (2001). Podgotovka budushchih uchitelej texnologiji k proektnoj deyatelnosti [Preparing future technology teachers for project activities]. Candidate thesis, Magnitogorsk, 157 p. [in Russian]

6. Nosko, M. O., Harkusha, S. V., Voiedilova, O. M. (2014). Zdoroviazberezhuvainni tekhnologii u fizychnomu vykhovanni [The health-preserving technologies in physical training education]. A monograph, Kyiv: SPD Chalchynska N. V., 300 p. [in Ukrainian]

7. Savchenko, V. A. (2002). Upravlinnya rozvytkom personal [Personnel development management]. A handbook, Kyiv: KNEY, 351 p. [in Ukrainian]

8. Juzefavichus, T. A. (2017). Komplementarnaja pedagogika [Complementary pedagogy]. A monograph, Moscow: IIU MGOU, 177 p. [in Russian]

9. Zavydivska, N., Zavydivska, O. (2014). Health management as component of modern higher education system. *Knowledge – economy – society: Copyringht by the Crakov University of Economics: Crakov*, pp. 239-241. [in English]

10. Zavydivska, O., Zavydivska, N., Khanikiants, O. (2016). Self-management as a condition for creating a health culture among students. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol. 16 Supplement Issue 1, Art 93, pp. 592–597. doi:10.7752/jpes.2016.s1093. doi:10.7752/jpes.2016.s1093. [in English]

11. Zavydivska, O., Zavydivska, N., Kovalchuk, V., Khanikiants, O. (2018). Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 Supplement issue (2), Art 160, pp. 1072-1078. doi: 10.7752/jpes.2018.s2160. [in English]

АНОТАЦІЯ

Розкрито сутність та представлено результативність упровадження авторської комплементарно-інтегративної здоров'яорієнтованої педагогічної технології навчання в систему професійної освіти майбутніх менеджерів. Йдеться про зміну парадигмальних уявлень, а саме про те, що пропонується педагогічна комплементарно-інтегративна технологія навчання передбачає формування системи нетрадиційних поглядів на розуміння процесів здоров'яорієнтованого управління, безпосереднє залучення майбутніх менеджерів у простір оздоровчих методик і технологій, де домінуватимуть загальнолюдські цінності. Змістова сутність комплементарно-інтегративної технології формування в майбутніх менеджерів готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації спрямована на всебічний розвиток людини, праці і сфери управління.

У дослідженні було використано такі методи: аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у філософській, спеціальній педагогічній та економічній літературі з проблеми дослідження; а також педагогічний експеримент: формувальний етап, що передбачав упровадження авторської технології здоров'яорієнтованого професійного навчання студентів-управлінців.

Виокремлено компоненти для оцінювання рівнів готовності майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації: мотиваційно-особистісний, когнітивно-інтелектуальний, комунікативний (здатність до емпатії), соціально-ціннісний, організаційно-діяльнісний.

Визначено абсолютні середні значення приросту результатів у студентів контрольних і експериментальних груп після експерименту та обчислено коефіцієнт ефективності впровадження авторської педагогічної технології.

Результати самооцінки студентами власної спрямованості на певні види управлінської діяльності вказують на те, що після експерименту майже на половину збільшилася кількість прихильників здоров'яорієнтованого управління серед студентів експериментальної групи. У контрольних групах суттєвих змін не відбулося.

Декларовано, що пріоритети професійної освіти студентів-управлінців ґрунтуються на розумінні того, що "здоров'я" є невід'ємною складовою економічного багатства будь-якої держави, тим фактором, від якого залежать як матеріальне, так і духовне збагачення людини в поточному та перспективних періодах. Готовність майбутніх менеджерів до створення здоров'яорієнтованого середовища організації розглядається як їхня здатність скористатися знаннями в інноваційному режимі і вирішувати управлінські завдання через прогностичний спосіб моделювання.

Ключові слова: комплементарно-інтегративна педагогічна технологія, компоненти, результативність, майбутні менеджери, здоров'яорієнтоване управління.

УДК 378.22:796.011.3

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-280-287

STRUCTURAL COMPONENTS OF FORMATION OF FUTURE BACHELORS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS FOR COACHING ACTIVITY

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Dmytro ZAIETS,

postgraduate student

A coach of the national curling disabled athletes team

Ministry of Youth and Sports of Ukraine

Дмитро ЗАЄЦЬ,

аспірант

Тренер національної збірної спортсменів з інвалідністю по керлінгу

Міністерство молоді і спорту України

<https://orcid.org/000-0002-8271-5899>

zaets_da@i.ua

National Pedagogical Dragomanov University

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

✉ *42 Esplanadna St., Kyiv, 01601*

✉ *вул. Еспланадна, 42, Київ, 01601*

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 11, 2020

ABSTRACT

In the article, the structural components of the formation of future bachelors in physical culture and sports of coaching, corresponding pedagogical functions and indicators on the basis of the scientific literature analysis are determined. The structural components include: cognitive and creative, design and diagnostic, organizational, informative and communicative, analytical components. It is stated that the cognitive and creative component is realized through educational, cognitive, research, creative functions. The informative and communicative component is realized through informative, communicative, perceptual, interactive, suggestive, stimulating functions. The design and diagnostic component is implemented through diagnostic, prognostic, design and modeling functions. The organizational component is implemented through organizational, managerial, controlling, guiding functions. The analytical component is implemented through: evaluative, analytical, corrective functions. It is determined that the reflexive function is common to all components of the coaching. It is determined that the indicator of the formation of the cognitive and creative component is general pedagogical, special, coaching knowledge; motivation for educational and cognitive activity; value attitude to professional activity; ability for professional creativity. An indicator of the formation of informative and communicative component is the ability of didactic processing of educational material; mastering methods of education and training; possession of pedagogical communication styles. An indicator of the formation of the design and diagnostic component is the ability to carry out sports and pedagogical diagnostics, the ability to design and model the training process. An indicator of the organizational component formation is the ability to organize, direct, control the training process; possession of sports and pedagogical technologies; adequate professional evaluation and self-assessment; ability to adjust the results of professional and pedagogical activity; knowledge of evaluation of the achieved results. Adequate professional evaluation and

self-assessment are an indicator of the analytical component's formation; ability to adjust the results of professional and pedagogical activity; knowledge of evaluation of the achieved results.

Keywords: *structural components, readiness formation, future bachelors in physical culture and sports, coaching.*

Introduction. The modern educational policy of our country determines the important task of higher education to train a competent, competitive specialist, who is able to fulfill professional tasks in the complex economic and socio-cultural conditions of Ukrainian society. The socio-economic development of the Ukrainian state, the processes of integration into the pan-European educational space create the new requirements for the quality of training of specialists in the field of physical culture and sports. As indicated by O. Voitovska, S. Tolochko, N. Bordyug, in a competitive environment, the higher chances of success has a specialist with advanced knowledge and technology activities (Voitovska, Tolochko, Bordyug, 2018: 345). The system of training sports pedagogues of the future, according to A.V. Svatyev, should be aimed at forming a self-sufficient position of a trainer-teacher, which is based on the ability to model and carry out activities autonomously, independently, on the basis of their own outlook, but without going beyond the already proven pedagogical and sports axioms (Svatyev, 2012: 54).

Theoretical and methodological foundations of professional training of specialists in physical education and sports were researched by such national scientists as A.Yu. Azhippo, G. M. Arziutov, O. M. Vatsaba, M. Ya. Vilensky, A. Ts. Deminsky, P. B. Dzhurinsky, R. P. Karpiuk, T. Yu. Krutsevich, L. P. Suschchenko, O. V. Tymoshenko B. M. Shiyan and others. E. N. Prystupa has devoted his research to the identification of globalization trends in the training system for professionals in the field of physical education and sports in Europe (Prystupa, 2004: 125).

New research programs in physical culture and sports pedagogy to train future coaches were developed by Armor K.M., Chambers F.C. (Armor & Chambers, 2014: 855) and Kirk D., Haeren L.T. (Kirk & Haeren, 2014: 899). It was conducted a research on the training of future coaches and the development of sports education in Europe Clarke G., Quill M. (Clarke & Quill, 2003: 253) and others.

The functions of the coaching were explored by many scientists, in particular Yu. A. Kolomoitsev, I. N. Resheten, M. I. Frolova, N. L. Zharykov, N. M. Sumarov, G. A. Ovchinnikov, V. M. Koretsky, V. M. Kornilov, G. I. Savekov, E. N. Petrenko, V. G. Prokhorov, A. A. Derkach, A. A. Isaev, V. S. Keller and others.

The purpose of the research is to determine the structural components of the formation of future bachelors in physical education and sports for coaching, the corresponding pedagogical functions and indicators on the basis of the scientific literature research.

Research methods and techniques. Research methods are the analysis of scientific and pedagogical literature in order to determine the structural components of the formation of future bachelors in physical culture and sports for coaching, their corresponding pedagogical functions and indicators.

Results and discussions. Let us consider the structural components that distinguish scientists in coaching of future professionals.

A scientist O. V. Fedyk identifies the following structural components in coaching: Gnostic component of the activity of the coach (studying the special

literature, experience of leading coaches, theory and methods of sports training, physiology, psychology, pedagogy, biochemistry, analysis of relationships with the athlete, analysis and correction of their activity depending on the results of the students' mastering of the material); a constructive component that covers the planning of activities and personal actions of each athlete, the distribution of training material per week cycle, month, year; determination of the sequence of assimilation of sports equipment, exercises, loads; preparation of individual and collective tasks for each training, as well as operational planning; an organizational component that represents the actions of the trainer, ensuring the implementation of his plans in practice: the organization of the regime and the preparation of training facilities; regulation of loads, the organization of the athlete's activity in the acquisition and execution of sports movements and exercises, the organization of relationships in the sports team; the communicative component of the coach's activity is his / her readiness for constant relationships, desire to achieve positive emotional shifts in the interlocutor and enjoyment of communication; to promote good interpersonal relationships between athletes, their parents, the children and Youth Sports Schools administration, colleagues, as well as spectators at competitions, judges, doctors, etc. (Fedik, 2003: 125).

T. V. Chopik distinguishes the following structural components in coaching: orientation and motivational, functional, and control and evaluation components. Orientational and motivational component is the pursuit of professional growth, a display of strong interest and a positive attitude towards future professional activity. The functional component is to use the results of professional training in a modular special course in situations of professional direction. The control and evaluation component consists in the completeness and depth of knowledge of the content of professional disciplines (Chopik, 2014: 52).

On the basis of present ideas in modern pedagogy about the structure and content of pedagogical activity (A. M. Alekseyuk, Ya. Ya. Bolubash, V. I. Bondar etc.), analysis of works devoted to the problem of preparing students for coaching (M. S. Burenko, N. V. Gushchina, V. L. Dementyev, M. L. Kulikov, M. N. Nikitan, V. O. Ponomaryov, R. N. Teryokhin, O. V. Khurtenko, etc.), of our own coaching practice, we have determined the structural components of forming the readiness of future bachelors in physical culture and sports of coaching, corresponding pedagogical functions and indicators: 1. Cognitive and creative. 2. Design and diagnostic. 3. Organizational. 4. Informative and communicative. 5. Analytical.

Each component has different functions.

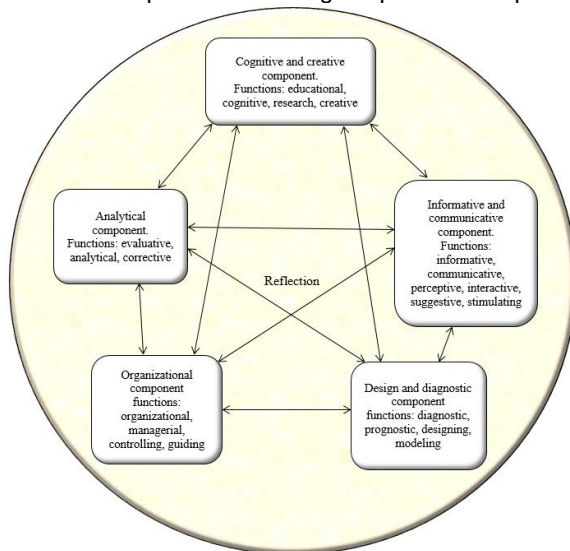
The cognitive and creative component is realized through educational, cognitive, research, creative functions.

The informative and communicative component is realized through informative, communicative, perceptual, interactive, suggestive, stimulating functions. The design and diagnostic component is implemented through diagnostic, prognostic, design and modeling functions.

The organizational component is implemented through organizational, managerial, controlling, guiding functions.

The analytical component is implemented through: evaluative, analytical, corrective functions. Common to all components in the structure of coaching is a

reflective function. Structural components of formation of future bachelors of physical education and sports for coaching are presented in pic. 1.



Pic. 1 Structural components of the formation of future bachelors in physical education and sports for coaching

Let us dwell on the indicators of the formation of each component in the structure of coaching in accordance with their inherent functions.

1. *Cognitive and creative component.*

Indicators of the formation of educational and cognitive functions are the presence of a system of knowledge (general pedagogical and coaching) and the motivation for educational and cognitive activity in the coaching sphere and value attitude to the process of cognition.

An indicator of the formation of the *research function* is the formation of scientific and pedagogical thinking, in other words, the ability to understand and evaluate, analyze, correlate, compare scientific and pedagogical information, to draw adequate conclusions from the information obtained, and so on.

Indicators of creative function formation are formed skills of scientific research activity in the professional sphere: mastering the methods of pedagogical research, ability to put pedagogical experiment and interpret the obtained results; willingness to create and implement new science-based approaches to the organization of the training process, a valuable attitude to professional activity, the ability for professional creativity.

2. *Informative and communicative component.*

An indicator of the formation of the informative function is the ability of didactic processing of educational material, in other words, the ability to select, construct and present educational information in an accessible and attractive form, taking into account the level of age, mental and intellectual

development of the child and mastery of teaching methods.

Indicators of the formation of the communicative function are knowledge of the basics of communicative theory, understanding of the specifics of sports and pedagogical communication, mastering the basics of public speaking, possession of methods of formation the consciousness of the individual, the ability to overcome communication barriers, objectively existing between the teacher and the students.

Indicators of the formation of *perceptual function* are extraversion, ability to empathize, that is, to sympathy, empathy, perception of the mental state of students and their parents.

An indicator of the formation of an *interactive function* is the possession, methods of organizing activities and forming the experience of social behavior of the individual, the ability to use different styles of pedagogical communication and interaction, the ability to manage the development of the pedagogical situation; tolerance.

An indicator of the formation of *suggestive function* is the ability to suggest, to the emotional-volitional influence on students. An indicator of the formation of a *stimulating function* is the ability to use methods of stimulation in the training process.

3. Design and diagnostic component.

An indicator of the formation of the diagnostic function is the ability to perform complex psychological and pedagogical and sports diagnostics of the level of development of the child, to evaluate its sports capabilities.

An indicator of the formation of *the prognostic function* is the ability to determine the prospects and opportunities of the child, to predict the minimum, optimum and maximum levels of athletic achievement and the most likely difficulties that a young athlete in his career may face. An indicator of the formation of the *design function* is the ability to design the training process, to design its individual parts in accordance with the real training situation, depending on the level of development and functionality of students. An indicator of the formation of the *modeling function* is the ability to model the training process as a pedagogical system.

4. Organizational component.

An indicator of the formation of the *organizational function* is the ability to organize a sports section in a comprehensive school, sports holidays, competitions and more.

Indicators of the formation of the managerial function are the ability to rationally and effectively manage the training process, the possession of sports and pedagogical technologies, traditional and innovative methods and techniques of training organization.

An indicator of the formation of the *controlling function* is the ability to control the training process as a whole, the training and competitive activities of individual students.

An indicator of the formation of the *guiding function* is the ability to see the perspective of the student's development and to show it to the student.

5. Analytical component.

An indicator of the formation of the evaluative function is the possession of existing methods and techniques of assessing the achieved results, in other words, the ability to objectively evaluate the results of the

students, correlating the results with their real capabilities.

An indicator of the formation of the analytical function is the ability to analyze the results of the training process, in particular, the ability to see the causes of successes and failures, to recognize the mistakes, to identify the reasons that led to them.

An indicator of the formation of the corrective function is the ability to eliminate pedagogical mistakes.

An indicator of the formation of a *reflexive function* is the presence of adequate professional assessment and self-esteem, in other words, the ability to objectively assess their professional level, the level of achievement of their students, the results of their professional and pedagogical activity.

The main (basic) indicators of the preparedness of future bachelors in physical education and sports for coaching are presented in Table 2.

Summarizing the above, we can conclude that the coaching of future bachelors in physical culture and sports have clearly expressed specific features and can be considered as an independent type of professional and pedagogical activity.

Table 2

The main (basic) indicators of the formation of future bachelors in physical training and sports of coaching

Cognitive and creative	Informative and communicative	Design and diagnostic	Organizational	Analytical
<ul style="list-style-type: none"> - General pedagogical, special coaching knowledge; - motivation to educational and cognitive activity; - Value attitude to professional activity; - the ability to professional creativity 	<ul style="list-style-type: none"> - Didactic processing skills to the educational material; - possession of methods of education and teaching; - possession of styles pedagogical communication 	<ul style="list-style-type: none"> - Ability to exercise sports pedagogical diagnostics, - ability to design and model training process 	<ul style="list-style-type: none"> - Ability to organize, direct, control the training process; - possession of sports and pedagogical technologies; - adequate professional evaluation and self-assessment; - ability to adjust the results of professional and pedagogical activities; - possession of methods of evaluation of the achieved results 	<ul style="list-style-type: none"> - Adequate professional evaluation and self-assessment; - the ability to adjust the results of professional and pedagogical activities; - possession of methods of evaluation of the achieved results

Conclusions. In the article, the structural components of the formation of future bachelors in physical culture and sports of coaching, corresponding pedagogical functions and indicators, on the basis of the scientific literature analysis are determined. The structural components include cognitive and creative, design and diagnostic, organizational, informative and communicative and analytical components. It is stated that the cognitive and creative component

is realized through educational, cognitive, research, creative functions. The informative and communicative component is realized through informative, communicative, perceptual, interactive, suggestive, stimulating functions. The design and diagnostic component is implemented through diagnostic, prognostic, design and modeling functions. The organizational component is implemented through organizational, managerial, controlling, guiding functions. The analytical component is implemented through: evaluative, analytical, corrective functions. It is determined that the reflexive function is common to all components of the coaching. We see the prospects for further research in defining and theoretical substantiating the pedagogical conditions of forming the readiness of future bachelors in physical culture and sports for coaching.

Література

1. Oksana Voitovska, Svitlana Tolochko, Nataliya Borydug. Lifelong learning in modern strategies of sustainable development / O. Voitovska, S. Tolochko, N. Borydug // *Studia Warminskie*. Volume 55, 2018. – С.343-352.
2. Приступа Є. Н. Глобалізаційні тенденції в системі підготовки фахівців в галузі фізичного виховання і спорту в Європі / Приступа Є. Н. // *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль; 2004. Вип. 4, С. 125–129.*
3. Сватъев А. В. Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності (теоретико-методичний аспект) [Текст] : монографія / А. В. Сватъев; Держ. вищ. навч. закл. «Запоріжжя. нац. ун-т» М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. – Запоріжжя : ЛІПС, 2012. – 519 с.
4. Федик О. В. Формування здібностей до тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Федик Оксана Василівна. – Івано-Франківськ, 2003. – 218 с.
5. Чопик Т. В. Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки [Текст] : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чопик Тетяна Вікторівна; Хмельницький національний університет. М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Хмельницький, 2014. – 250 с.
6. Armour, K. M., & Chambers, F. C. "Sport & Exercise Pedagogy". The case for a new integrative sub-discipline in the field of Sport & Exercise Sciences / *Kinesiology/ Human Movement Sciences* / Armour, K. M., & Chambers, F. C. *Sport, Education and Society*, 19(7), 2014, p. 855-868.
7. Clarke, G., & Quill, M. Researching sport education in action: A case study. / Clarke, G., & Quill, M. *European Physical Education Review*, 9, 2003. p. 253-266.
8. Kirk, D., & Haerens, L. New research programmes in physical education and sport pedagogy / Kirk, D., & Haerens, L. *Sport, Education and Society*, 19(7), 2014. 899-911.

References

- 1.Oksana Voitovska, Svitlana Tolochko, Nataliya Borydug (2018). Lifelong learning in modern strategies of sustainable development // *Studia Warminskie*. Volume 55, C.343-352 [in English].
- 2.Pry`stupa Ye. N. (2004). Globalizacijni tendenciyi v sy`stemi pidgotovky` faxivciv v galuzi fizy`chnogo vy`xovannya i sportu v Yevropi [Globalization trends in the training system of professionals in the field of physical education and sports in Europe] // *Naukovi zapy`sky` Ternopil`s kogo nacz. ped. un-tu im. V. Gnatyuka. Seriya: Pedagogika. – Ternopil`*, (4), 125–129 [in Ukrainian].
- 3.Svat`yev A. V. (2012). Pidgotovka majbutn`ogo trenera-vy`kladacha do profesijnoyi diyal`nosti (teorety`ko-metody`chny`j aspekt) [Tekst] : monografiya

[Preparation of future coach-teacher for the professional activity (theoretical and methodical aspect)] // Derzh. vy'sh. navch. zakl. "Zaporiz. nac. un-t" M-va osvity` i nauky`, molodi ta sportu Ukrainy. – Zaporizhzhya [in Ukrainian].

4. Fedy`k O. V. (2003). Formuvannya zdibnostej do treners` koyi diyal` nosti u majbutnix uchy` teliv fizy` chnoyi kul` tury` [Formation of the abilities for coaching in future physical training teachers] (Candidate's thesis). Ivano-Frankivs` k [in Ukrainian].

5. Chopy`k T. V. (2014). Rozvy`tok profesijnoyi kompetentnosti majbutnix treneriv-vy`kladachiv u procesi faxovoyi pidgotovky` [Development of professional competence of future coach-teachers in the process of professional training] (Candidate's thesis). Xmel` ny` cz` ky` j [in Ukrainian].

6. Armour, K. M., & Chambers, F. C. (2014). "Sport & Exercise Pedagogy". The case for a new integrative sub-discipline in the field of Sport & Exercise Sciences/Kinesiology/Human Movement Sciences. Sport, Education and Society, (19(7)), 855–868 [in English].

7. Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: A case study. European Physical Education Review, (9), 253-266 [in English].

8. Kirk, D., & Haerens, L. (2014). New research programmes in physical education and sport pedagogy. Sport, Education and Society, (19(7)), 899-911 [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено структурні компоненти формування готовності майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту до тренерської діяльності, відповідні їм педагогічні функції та показники. До структурних компонентів віднесено: пізнавально-творчий, проєктувально-діагностичний, організаційний, інформаційно-комунікаційний та аналітичний. Зазначено, що пізнавально-творчий компонент реалізується через навчальну, пізнавальну, дослідницьку, творчу функції. Інформаційно-комунікаційний компонент реалізується через інформаційну, комунікаційну, перцептивну, інтерактивну, суєстивну, стимулюючу функції. Проєктувально-діагностичний компонент реалізується через діагностичну, прогностичну, проєктувальну і моделюючу функції. Організаційний компонент реалізується через організаційну, управлінську, контролюючу, направляючу функції. Аналітичний компонент реалізується через: оцінну, аналітичну, коригувальну функції. Визначено, що загальною для всіх компонентів тренерської діяльності є рефлексивна функція.

Зазначено, що показником сформованості пізнавально-творчого компонента є загально-педагогічні, спеціальні, тренерські знання; мотивація до навчально-пізнавальної діяльності; ціннісне ставлення до професійної діяльності; здатність до професійної творчості. Показником сформованості інформаційно-комунікаційного компонента є вміння дидактичної обробки навчального матеріалу; володіння методами виховання і навчання; стилями педагогічного спілкування. Показником сформованості проєктувально-діагностичного компонента є вміння здійснювати спортивно-педагогічну діагностику, вміння проєктувати, конструювати і моделювати навчально-тренувальний процес. Показником сформованості організаційного компонента є вміння організувати, спрямовувати, контролювати навчально-тренувальний процес; володіння спортивно-педагогічними технологіями; адекватна професійна оцінка і самооцінка; вміння коригувати результати професійно-педагогічної діяльності; володіння способами оцінки досягнутих результатів. Показником сформованості аналітичного компонента є адекватна професійна оцінка і самооцінка; вміння коригувати результати професійно-педагогічної діяльності; володіння способами оцінки досягнутих результатів.

Ключові слова: *структурні компоненти, формування готовності, майбутні бакалаври з фізичної культури і спорту, тренерська діяльність.*

УДК 378.147:796.4

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-288-296

SCIENTIFIC APPROACHES OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A FUTURE SPORTS COACH-TEACHER IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

НАУКОВІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ВИДУ СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Iryna KVASNYTSYA,
Postgraduate student

Ирина КВАСНИЦЯ,
аспірант

<https://orcid.org/0000-0003-1718-3301>

irishakvas@gmail.com

Khmelnytskyi National University

Хмельницький національний університет,

✉ 11 Instytutska St.,

✉ вул. Інститутська, 11,

Khmelnytskyi, 29016

м. Хмельницький, 28016

Original manuscript received: January 17, 2020

Revised manuscript accepted: February 24, 2020

ABSTRACT

The article deals with theoretical and methodological basis of formation of professional mobility of sports coaches-teachers in higher educational establishments. It has been noted that under conditions of modern labor market, professional education promotes establishment of a competitive personality only in case of formation of its mobility, topicality of which is related to social demand. Scientific category of "professional mobility" is viewed as a systematic multi-level phenomenon that calls for interdisciplinary approach of research. The aim of the article is to define scientific approaches to formation of professional mobility of future coaches-teachers in higher educational establishments; he author has defined external and internal factors that affect its formation.

Scientific approaches to formation of professional mobility of a specialist in physical culture and sport have been analyzed under conditions of a higher educational establishment. The author has defined the following conceptual approaches of formation of professional mobility of a future coach-teacher in higher educational establishments: systematic, activity, personal, competence, akhiological, synergetic, prakhiological. Implementation of the obtained results envisages the following: analysis of professional mobility as an integral system that comprises interrelated and interdependent components (systematic approach); development of professional competences (mostly competence, activity components); orientation of the content of professional training of future coaches-teachers on search of more optimal ways of achieving goals in coaching practice, orientation of such methods of work on future sports teachers who would provide training of not only high-quality specialists, but also high-moral citizens (akhiological approach); formation of professionally important qualities and practical skills as means of self-development, self-organization, self-education, its growth as a subject of professional activity (personal, synergetic approaches); improvement of the process of formation of professional mobility of future physical-culture and sports-profile specialists to ensure their success in future professional activity, ability to efficiently plan and execute professional activity in future (prakhiological approach).

Key words: *professional mobility, formation of professional mobility, coach-teacher, scientific approaches.*

Вступ. Розвиток ринкових відносин, підвищення ролі фахівців у розбудові країни вимагають підвищення якості підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що, у свою чергу, потребує модернізації професійної освіти, основним завданням якої є підготовка конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професійних знань, умінь і навичок та мобільністю, що відповідають науково-технічному прогресу й ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства. Зрозуміло, що професійна мобільність тісно пов'язана зі станом ринку праці та розвитком економіки в державі, а також є інструментом адаптації сучасних фахівців до змінних умов їхньої професійної діяльності.

З позиції сьогодення саме професійна мобільність є однією з важливих характеристик, яка необхідна особистості майбутнього фахівця фізичної культури і спорту для успішної самореалізації в сучасному світі. Її відсутність призводить до неможливості гнучкої орієнтації в змінних умовах. Професійна мобільність припускає володіння системою узагальнених професійних засобів, їх ефективне застосування для виконання завдань у суміжних галузях і порівняно легкий перехід від однієї діяльності до іншої.

Таким чином, у своїй освітній парадигмі сучасний заклад вищої освіти, який активно реагує на соціально-економічні тенденції часу, обов'язково повинен урахувати той факт, що професійна освіта сприятиме становленню конкурентоспроможної особистості тільки за умови формування в неї професійної мобільності, актуальність якої пов'язана з соціальним замовленням.

Аналіз літератури показав, що на сьогодні проблема мобільності привертає все більше уваги науковців та дослідників. Цей феномен є предметом вивчення різних наук: філософії, соціології, економіки, педагогіки, психології тощо.

У педагогіці проблеми підготовки професійно мобільних фахівців різних галузей, умови формування професійної мобільності знайшли своє відображення в дослідженнях Є. Іванченко, Н. Кожемякіної, Л. Амірової, Л. Сушенцевої, Л. Вороновської та ін. (Іванченко, 2005; Кожемякіна, 2006; Амірова, 2009; Сушенцева, 2011, Вороновська, 2016). Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що на сьогодні серед науковців різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери фізичної культури та спорту розглядали Н. Воляннюк, Л. Сущенко, А. Сватъєв, Є. Павлюк, Н. Василенко та ін. (Воляннюк, 2006; Сущенко, 2003; Сватъєв, 2013; Павлюк, 2017; Василенко, 2018). Разом з тим, поза увагою вчених залишаються проблеми формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів у закладах вищої освіти.

Мета статті – визначення наукових підходів до формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів у закладах вищої освіти.

У межах дослідження використовувались загальнонаукові **методи** аналізу наукової літератури, порівняння й узагальнення. Джерельну базу теоретичного дослідження склали праці провідних учених у галузі педагогіки,

сучасні дисертаційні роботи, наукові збірники та періодичні видання.

Результати та дискусії. Процеси глобалізації та інтеграції ставлять сучасну особистість перед необхідністю постійно бути готовою до переміщень у соціальному просторі, легко адаптуватися до змінних умов праці й гнучко взаємодіяти з різними соціальними системами та суб'єктами. Тому завдання закладів вищої освіти полягає в тому, щоб шляхом формування особливих особистісних якостей підготувати таких фахівців, які б уміли пристосовуватися до мінливих умов ринку праці. Це актуалізує проблему формування професійної мобільності випускників закладів вищої освіти, забезпечення педагогічного супроводу в отриманні позиції активного суб'єкта на ринку праці, формування готовності до зміни виду або змісту професійної діяльності.

Цілком слушною є думка Р.Пріма стосовно професійної мобільності. Науковець зазначає, що професійну мобільність доцільно розглядати як *«підґрунття ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; системне багатогранне явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження; внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності; детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем»* (Пріма, 2009: 101 – 102).

Професійна мобільність у сучасній науці трактується як інтегральна якість особистості, що характеризується готовністю до зміни спеціальності, професії, здатність до освоєння інновацій, нової техніки, технологій, організаційних форм діяльності, а також умінням переключатися з одного виду діяльності на інший.

Наразі спостерігається підвищення соціальної ролі фізичної культури й спорту. У суспільстві різко загострилася потребуваність фахівців фізкультурно-спортивного та фізкультурно-оздоровчого профілів, що сприяло зростанню престижу професій тренера з виду спорту, тренера-викладача з виду спорту та фітнес-тренера. На сьогодні підготовку та перепідготовку кадрів для сфери фізичної культури і спорту кваліфікаційного рівня “бакалавр” та “магістр” здійснюють 46 закладів вищої освіти. У 2018-2019 начальному році обсяги державного замовлення складали 5500 фахівців за спеціальністю 017 “Фізична культура і спорт”. Згідно зі статистичними даними Державної служби статистики України щорічно закладами вищої освіти випускається орієнтовно 6000 фахівців для сфери фізичної культури і спорту.

Процес формування професійної мобільності тренера-викладача у закладах вищої освіти зумовлено рядом зовнішніх (економічна та соціальна нестабільність умов професійної діяльності; потреба сучасного

ринку праці у кваліфікованих, компетентних працівниках; жорстка конкуренція) та внутрішніх чинників (необхідні якісні показники, що визначають майбутню конкурентоспроможність фахівця і характеризуються як сукупність професійно- та соціально-значимих якостей тренера-викладача).

Стратегія дослідження професійної мобільності майбутнього фахівця ґрунтується на методології та методологічних підходах, що зорієнтовані на певну концептуальну базу.

Концептуальними підходами формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача у закладах вищої освіти є системний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний, праксеологічний, інтегративний.

З метою вивчення професійної мобільності як цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів основним слід застосувати системний підхід. Його головна перевага полягає в можливості підвищення ефективності діяльності всієї системи завдяки виявленню взаємозв'язків і закономірностей між її елементами.

Науковці визначають мобільність як механізм, який дозволяє особистості пристосуватися до швидко змінюваних умов соціального середовища. Отже, такий підхід характеризує професійну мобільність як систему, що об'єднує в собі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти, визначає її структуру, особливості організації та механізми управління підструктурами та складовими елементами, дозволяє виявити властивості, які не притаманні системним елементам (емерджентність) (Сушенцева, 2011; Пріма, 2009; Амірова, 2009).

Аксіологічний підхід у системі сучасної освіти є актуальним і належить до проблем світоглядного характеру. Розкриваючи основні положення підходу в педагогіці як філософської проблеми, науковці визначають його провідну роль у формуванні особистості майбутнього фахівця. Значення цього підходу полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають зокрема їхнє ставлення до своєї діяльності, до себе як людини і професіонала. Центральним в аксіології є поняття цінностей та ціннісних орієнтацій, які А. Гусейнов окреслив як "систему координат", оскільки перші належать групі або суспільству, а останні – особистості (Гусейнов, 2000: 179).

У дослідженнях Б. Ігошева аксіологічний підхід визначає спрямованість освітньо-виховного процесу на формування в усіх суб'єктів освіти ціннісних орієнтацій і світоглядних настанов, що відповідають вимогам мінливого динамічного світу (Ігошев, 2008).

На думку Є. Павлюка, аксіологічний підхід "зумовлює підпорядкування змісту фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів їхньому професійному становленню на основі формування в них ціннісних установок, орієнтацій і якостей, необхідних для розв'язання професійних завдань" (Павлюк, 2017: 102)

Отже, аксіологічний підхід передбачає спрямованість майбутніх

тренерів-викладачів на пошук найбільш оптимальних шляхів досягнення мети в тренерській діяльності; орієнтацію особистості на набір певних професійних цінностей та якостей; таких методів роботи з майбутніми спортивними педагогами, які б забезпечили їхню підготовку не лише як висококваліфікованих фахівців, але і як високоморальних, культурних, патріотичних громадян.

Особистісний підхід, який характеризує особистість як унікальне явище, передбачає створення відповідних умов для природнього процесу її саморозвитку та самореалізації та ґрунтується на побудові процесу формування професійної мобільності майбутнього фахівця з урахуванням особливостей сприйняття інформації, засвоєння знань та опанування навичками.

Особистісний підхід має принципове значення в професійному розвитку тренера-викладача і полягає в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, метою якої є засвоєння предметних знань, формування професійно важливих якостей і практичних навичок як засобів саморозвитку особистості, становлення її як суб'єкта професійної діяльності.

Діяльнісний підхід вимагає культивування дієвої позиції особистості з метою власного становлення й розвитку, професійного самовдосконалення. Для реалізації діяльнісного підходу обов'язковим є етап набуття знань, умінь і навичок, що уособлює практичний досвід людини. *Діяльнісний підхід у навчанні* передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.

Аналіз педагогічних наукових джерел виявив, що ряд науковців об'єднують особистісний та діяльнісний підходи в один (особистісно-діяльнісний). Це, на думку Л. Горюнової, обумовлює такі характеристики мобільності, як здатність фахівця аналізувати вихідний рівень свого професіоналізму, можливостей; об'єктивно оцінювати ступінь змін, що відбулися у власній особистості та діяльності, готовність фахівця до змін у життєдіяльності та ін. (Горюнова, 2006: 14).

Л. Сушенцева єдність особистісно-орієнтованого та діяльнісного аспектів визначає як полісуб'єктний підхід, який надає можливість розглядати сформованість професійної мобільності результатом цілеспрямованого професійного навчання, способом професійної самореалізації особистості (Сушенцева, 2011).

Компетентнісний підхід для предмета нашого дослідження передбачає забезпечення засвоєння студентами знань, умінь і навичок, формування метапрофесійних якостей. Відповідно до компетентнісного підходу професійна мобільність визначається наявністю/відсутністю певних компетенцій і компетентностей (Горюнова, 2006; Ігошев, 2008; Сушенцева, 2011). Використання компетентнісного підходу передбачає зміну формулювання цілей навчання, представлення їх та очікуваних результатів у вигляді сукупності компетенцій, які впливають на рівні

професійних завдань. Це залежить від поставленої мети. Компетентнісний підхід сприяє поєднанню професійної освіти й потреб ринку праці, що впливає на замовлення на фахівців роботодавцями, тобто це підхід, за якого результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти (Калаур, 2010).

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоуправління та полягає в стимулювальному чи спонукальному впливах на суб'єкт з метою його саморозкриття й самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співробітництва з іншими людьми й собою.

Філософсько-світосприйняттєвий аспект використання ідеї синергетики знаходимо в працях провідних вітчизняних дослідників (Ткаченко, 2015; Пріми, 2009; Сушенцевої, 2011). Науковці підкреслюють діалогічність, відкритість, взаємодію, які надає синергетичне розуміння світу як ланки, що зв'язує компоненти системи, дозволяє значно підвищити її творчий потенціал.

Суттєво, що предметом синергетики в більшості джерел визначаються механізми самоорганізації, яка при цьому є упорядкуванням певних елементів, зумовлених внутрішніми причинами, без впливу ззовні.

Є. Павлюк вважає, що підхід трактує особистість майбутнього тренера-викладача як відкриту, динамічну систему, здатну до самовизначення й самоорганізації (Павлюк, 2017: 85).

Завданням праксеологічного підходу є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті.

Праксеологічний підхід сприяє раціональній організації освітньої діяльності, дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й удосконалення професійної мобільності майбутніх фахівців фізкультурно-спортивного профілю на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; сформувати уміння результативно планувати й виконувати фахову діяльність у майбутньому.

Висновки. Викладене вище зумовлює необхідність дослідження формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача в умовах закладів вищої освіти як цілісної системи з урахуванням вищезазначених загальнонаукових підходів.

Проведений теоретичний аналіз основних наукових підходів до досліджуваної проблеми дозволив розглядати професійну мобільність як:

- системне багаторівневе явище, яке потребує інтегрованого, міждисциплінарного підходу до дослідження;
- базу основу ефективного реагування особистості на виклик сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, який лежить в основі дієвого перетворення суспільного середовища й особистості в ньому;

• внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації й діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах відповідно до власних життєвих позицій; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності.

Перспективним напрямком подальших досліджень є обґрунтування моделі формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту в закладах вищої освіти.

Література

1.Амирова Л. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Л. Амирова. – Уфа, 2009. – 470 с.

2.Волянук Н. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н. Волянук . – Київ : Б.в., 2006 . – 34 с.

3.Вороновська Л. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Вороновська. – Дніпропетровськ, 2016. – 20 с

4.Горюнова Л. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Л. Горюнова. – Ростов-на-Д., 2006. – 337 с.

5.Гусейнов А. Этика : [учебник] / А. Гусейнов, Р. Апресян. – М. : Гардарики, 2000. – 472 с.

6.Игошев Б. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : [монография] / Б. Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

7.Іванченко Є. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. Іванченко. – Одеса, 2005. – 262 с.

8.Калаур С. Доцільність використання акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ / С. Калаур // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – К.: КУ ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1. – С.105-111

9.Кожемякіна Н. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н. Кожемякіна. – Одеса, 2006. – 329 с.

10. Павлюк Є. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / Є. Павлюк. – Хмельницький, 2017. – 629 с.

11. Пріма Р. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / Р. Пріма. – Д.: ІМА-прес, 2009. – 368 с.

12. Сватъев А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Сватъев. – Запоріжжя, 2013. – 571 с.

13. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011.- 439 с.

14. Сущенко Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту (теоретико-методологічний аспект) : дис.. ... д-ра пед. наук :

13.0004 / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя, 2003. – 442 с.

15. Ткаченко Л. Педагогічні умови розвитку особистості в системі «учитель – учень»: контекст синергетики / Л. Ткаченко // Навчання і виховання обдарованої дитини. – 2015. – Вип. 1. – С. 101-109.

References

1. Amyrova, L. (2009) Razvyytie professionalnoj mobylnosti pedagoga v systeme dopolnyitelnogo obrazovaniya [Development of professional mobility of a teacher in the system of continuous education], (Dys. d-ra ped. nauk : specz. 13.00.08). Ufa. [in Russian].

2. Volianyuk, N. (2006) Psichologichni zasady profesijnogo stanovlennya trenera-vykladacha [Psychological basis of professional growth of a coach-teacher], (Avtoref. dys. d-ra psichol. nauk: 19.00.01). Kyiv : B.v. [in Ukrainian].

3. Voronovska, L. (2016) Formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnix faxivciv komunalnogo gospodarstva [Formation of professional mobility of future specialists in communal service], (Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04). Dnipropetrovsk. [in Ukrainian].

4. Goryunova, L. (2006) Professyonalnaya mobylnost specyalysta kak problema razvyvayushhegosya obrazovaniya v Rossyy [Professional mobility of a specialist as an issue of developing education in Russia], (Dys. d-ra. ped. nauk : 13.00.08). Rostov-n-D. [in Russian].

5. Gusejnov, A., Apresyan, R. (2000) Yetyka [Ethics] [uchebnyk]. M. : Gardaryky. [in Russian].

6. Igoshev, B. (2008) Organyzacyonno-pedagogicheskaya sistema podgotovky professyonalno mobylnyx specyalystov v pedagogicheskom unyversytete [Organizational and pedagogical system of training of professional mobility of specialists in a pedagogical university] [monografyya]. M. : VLADOS. [in Russian].

7. Ivanchenko, Ye. (2005) Formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnix ekonomistiv u procesi navchannya u vyshhyx navchalnyx zakladax [Formation of professional mobility of future economists within training process in higher educational establishments], (Dys. kand. ped. nauk : 13.00.04). Odesa. [in Ukrainian].

8. Kalaur, S. (2010) Docilnist vykorystannya akmeologichnogo pidxodu u procesi profesijnoyi pidgotovky majbutnix socialnyx pedagogiv u VNZ [Expediency of application of akmeological approach in the process of professional training of future social teachers in higher educational establishments], Akmeologiya v Ukrayini: teoriya i praktyka. K.: KU im. B. Grinchenka. 1, 105-111. [in Ukrainian].

9. Kozhemyakina, N. (2006) Socialno-pedagogichni umovy formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnix menedzheriv-agrariyiv [Social and pedagogical conditions of professional mobility formation for future managers-agrarians], (Dys. kand. ped. nauk: 13.00.04). Odesa. [in Ukrainian].

10. Pavlyuk, Ye. (2017) Teoretychni i metodychni zasady profesijnogo stanovlennya majbutnix treneriv-vykladachiv u procesi faxovoyi pidgotovky [Theoretical and methodological basis of professional growth of future coaches-teachers in the process of vocational training], (Dys. dokt. ped. nauk: 13.00.04). Xmelnyckyj. [in Ukrainian].

11. Prima, R. (2009) Formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnogo vchytelya pochatkovyx klasiv: teoriya i praktyka [Formation of professional mobility of future teachers in elementary school] [monografyya]. D.: IMA-pres. [in Ukrainian].

12. Svatyev, A. (2013) Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky majbutnogo trenera-vykladacha do profesijnoyi diyalnosti [Theoretical and methodological basis of training of future coaches-teachers for professional activity], (Dys. kand.. ped. nauk: 13.00.04). Zaporizhzhya. [in Ukrainian].

13. Sushenceva, L. (2011) Formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnix kvalifikovanyx robitnykiv u profesijno-texnichnyx navchalnyx zakladax: teoriya i praktyka

[Formation of professional mobility of future qualifies staff in vocational and technical educational establishments: theory and practice] [monografiya]. In N. Nychkalo, (Ed.). Kryvyj Rig : Vydavnychyj dim. [in Ukrainian].

14. Sushhenko, L (2003). Profesijna pidgotovka majbutnix faxivciv fizychnogo vухovannya i sportu (teoretyko-metodologichnyj aspekt) [Professional training of future specialists in physical education and sport (theoretical and methodological aspect)], (Dys. d-ra ped. nauk : 13.0004). Zaporizhzhya. [in Ukrainian].

15. Tkachenko, L. (2015) Peagogichni umovy rozvytku osobystosti v systemi «uchytel – uchen»: kontekst synergetyky [Pedagogical conditions of a person's development in "teacher-student" system: context of synergetics]. Navchannya i vухovannya obdarovanoyi dytyny. 1, 101-109. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті аналізуються теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту в закладах вищої освіти. Зазначено, що в умовах сучасного ринку праці професійна освіта сприятиме становленню конкурентоспроможної особистості тільки за умови формування в неї професійної мобільності, актуальність якої пов'язана з соціальним замовленням. Наукова категорія "професійна мобільність" розглядається як системне багаторівневе явище, яке потребує міждисциплінарного підходу дослідження. Мета статті – визначити наукові підходи до формування професійної мобільності майбутніх тренерів-викладачів у закладах вищої освіти. Автором визначено зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на цей процес.

У роботі проаналізовано наукові підходи до формування професійної мобільності фахівця сфери фізичної культури і спорту в умовах закладів вищої освіти. Автором визначено, що концептуальними підходами формування професійної мобільності майбутнього тренера-викладача в закладах вищої освіти є системний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний, аксіологічний., синергетичний, праксеологічний. Упровадження отриманих результатів передбачає: вивчення професійної мобільності як цілісної системи, що об'єднує взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти (системний підхід); розвиток фахових компетентностей (переважно компетентнісний, діяльнісний підходу); спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів на пошук найбільш оптимальних шляхів досягнення мети в тренерській діяльності, орієнтацію таких методів роботи з майбутніми спортивними педагогами, які б забезпечили їхню підготовку не лише як висококваліфікованих фахівців, але й високоморальних громадян (аксіологічний підхід); формування професійно важливих якостей і практичних навичок як засобів саморозвитку, самоорганізації, самоосвіти особистості, становлення її як суб'єкта професійної діяльності (особистісний, синергетичний підходи); вдосконалення процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців фізкультурно-спортивного профілю на забезпечення їхньої успішності в майбутній професійній діяльності, уміння результативно планувати й виконувати фахову діяльність в майбутньому (праксеологічний підхід).

Ключові слова: професійна мобільність, формування професійної мобільності, тренер-викладач, наукові підходи.

УДК 378.091.011.3-051:57:61

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-297-303

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS AND BASICS OF HEALTH

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ТА ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Svitlana KNYSH,

Світлана КНИШ,

Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-9109-4150>

knyshsibdpu@gmail.com

Berdiansk State Pedagogical
University

Бердянський державний
педагогічний університет

✉ 4 Schmidt St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article deals with the scientific and methodological aspects of the preparation of future biology teachers in higher educational establishments, analyzes the psychological and pedagogical conditions of students' learning in the line of competence and activity approach, clarifies the contribution of individual scientists to the methodological training of future biology teachers. The modern orientation of education to the formation of competences implies the creation of didactic and psychological conditions in which the student can show not only intellectual and cognitive activity, but also personal social position, his personality, to express himself as a subject of learning. That is why for the organization of successful educational activity of students it is necessary to choose such forms and methods of work that would arouse interest and desire to learn new. In the preparation of future specialists in front of university teachers there is a need to form the key and subject competences of students by means of educational material in the subject. The formation of subject-matter competence in the teaching of biology is closely linked to the method of biological experiment.

Vocational training of future biology teachers is being modernized and oriented to the formation of professional competencies, which allows students to show intellectual and cognitive activity, personal social position, their personality, express themselves as a subject of study. The formation of knowledge of the purpose, the basic tasks of biological education is achieved in the process of studying the biological sciences in the university, the function of which is the formation of students key competencies that modern life requires. For the complete formation and development of students' biological knowledge, it is necessary to purposefully and persistently use active and interactive forms and technologies of the organization of study of biological sciences.

Keywords: biology teachers, methodological training, competence-activity approach.

Модернізація сучасного освітнього простору передбачає принципове оновлення змісту і структури вищої професійної освіти, основна мета якої – підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю,

конкурентноздатного на ринку праці, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжній галузі діяльності.

У зв'язку зі зміною педагогічної парадигми в освітньому просторі відбувається і зміна цільових пріоритетів: з орієнтації на засвоєння готових знань і досвіду на процес самостійного пошуку знань і формування механізмів та підходів до їх засвоєння.

У контексті підвищення уваги до природничої освіти учнів та студентів назріла необхідність удосконалити підготовку вчителів природничих предметів, зокрема біології та основ здоров'я, наповнити її новими формами, методами, технологіями. Оскільки важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я є методична підготовка, тож вона буде об'єктом пропонованої наукової розвідки [2, с.62].

Окремі аспекти проблеми методичної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я в Україні розглядали Т. Бондаренко, Т. Буяло, Г. Жирська, Н. Міщук, А. Степанюк, І. Мороз, О. Цуруль, Л. Шаповал та ін. Проте на сьогодні недостатньо вивчено наукові здобутки зарубіжних учених у сфері методики навчання біології, не дослідженими залишаються новітні тенденції методичної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я в інших країнах [3, с.39].

Досвід підготовки вчителів біології та основ здоров'я в інших країнах схарактеризовано у публікаціях Є. Боркача, Ш. Галя (Угорщина), М. Туленкової (Словаччина). Специфіку методичної підготовки студентів-біологів обґрунтовано у працях зарубіжних учених: Н. Андрєєвої, О. Арбузової, Л. Булавинцевої, Л. Орлової (Росія), М. Марінеску, Н. Яновічі (Румунія), В. Ставінського, Л. Тушинської, Е. Флешар (Польща), Н. Райчевої, Г. Ставревої, Н. Цанової (Болгарія), М. Швецової (Чехія), К. Клімакової (Словаччина), А. Шорго (Словенія), Ж.-П. Астольфі, П. Клімана (Франція) та інших.

Проте наразі є потреба в узагальненні та систематизації європейського досвіду методичної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я і впровадженні кращих його здобутків у вітчизняній педагогічній освіті [2, с. 63].

Метою цього дослідження є визначення науково-методичних аспектів підготовки вчителів біології та основ здоров'я.

Освітня діяльність студентів – це один з видів пізнання, яке протікає на основі науково-дослідницької роботи суб'єкта навчально-професійної освіти. Наукове пізнання як дослідження є дією, спрямованою на отримання принципово нових знань. У руслі компетентісно-діяльнісного підходу психолого-педагогічною основою пізнання є активна діяльність самого студента, яка веде до формування умінь творчо мислити, використовувати отримані знання, навички та вміння.

Сучасна орієнтація освіти на формування компетенцій передбачає створення дидактичних і психологічних умов, у яких студент може проявити не тільки інтелектуальну й пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, індивідуальність, бути суб'єктом

навчання. Саме тому для організації успішної освітньої діяльності студентів потрібно обирати такі форми та методи роботи, які б викликали зацікавленість та бажання пізнавати нове.

У процесі вивчення біологічних наук у ЗВО майбутні фахівці формують ключові компетентності, яких потребує сучасне життя, застосовуючи інноваційні форми навчання. Головною ідеєю використання активних форм навчання є розкриття творчого потенціалу студентів, розвиток мислення; уміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки [1]. Саме метод проектів, моделювання професійних ситуацій, рольові та ділові ігри, проведення «круглих столів» та ін. є тими інноваційними технологіями, які здатні забезпечувати досягнення мети. Розкриємо їх суть під кутом зору досліджуваної проблеми.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, їх критичного мислення, вміння самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Цей вид навчальної діяльності створює умови для соціалізації особистості, розвиває її професійну та ділову активність. Саме такі якості потрібно мати для того, щоб стати кваліфікованим фахівцем. Соціальні ролі, які приймають і виконують студенти в ході роботи над проектами (організатора, лідера, виконавця і ін.), формують у них готовність до виконання та вирішення складних професійних завдань у ситуаціях реальної взаємодії.

Метод моделювання конкретних ситуацій є значним мотивувальним фактором, оскільки дозволяє обговорювати проблеми, пов'язані з майбутньою спеціальністю й забезпечує реалізацію таких цілей:

– застосування отриманих студентами знань і умінь у реальних життєвих ситуаціях;

– розвиток особистих та професійних якостей (вміння спілкуватися, слухати співрозмовника, аргументовано й коректно висловлювати свою точку зору, володіти емоціями в ході обговорення тощо);

– формування умінь майбутніх фахівців, здатних адекватно приймати рішення в різних ситуаціях професійної діяльності.

Ділові бесіди і рольові ігри – методи імітації прийняття управлінських рішень в різних виробничих ситуаціях – відносять до активних методів навчання тому, що діяльність студентів має продуктивний, творчий, пошуковий характер. Ці методи стимулюють пізнавальні інтереси, підвищують мотивацію і сприяють активізації освітнього процесу. Ігровий момент на заняттях сприяє зняттю напруги у відносинах, створення позитивного емоційного клімату, характеру спілкування й атмосфери взаємодії.

Працюючи над завданнями, складеними у формі ділової гри, студенти мають можливість застосувати засвоєні знання і вміння, перевірити свої здібності, аналізувати виробничу ситуацію, робити узагальнення і висновки. Таким чином, завдання гри – досягнення зазначених цілей шляхом «занурення» в середовище, наближене до реальних умов професійної діяльності.

Значущим для здобуття методичних знань, формування методичних умінь і навичок є досвід самостійної діяльності майбутніх педагогів, що дає їм змогу визначити свою позицію з того чи іншого методичного питання, висловити власну думку щодо професійної проблеми.

Кейс-технології подібні до інших технологій навчання, зокрема ігрових технологій, технологій проблемного навчання. Проте гра – це динамічне явище, а кейс-метод може реалізовуватися щодо статичних ситуацій, позбавлених вираженої часової динаміки. Що стосується порівняння з технологією проблемного навчання, то кейс-метод передбачає наявність проблеми, що прихована в описі ситуації, і деколи сам кейс-метод полягає у формулюванні цієї проблеми. Крім того, проблема в кейс-методі є більш конкретною, ніж у проблемному навчанні [6, с. 51].

На заняттях з методики навчання біології для вирішення методичного кейсу створюються творчі групи. Після індивідуального опрацювання кейсу кожним студентом проблеми група переходить до її спільного обговорення, розробляє загальний проект і його оформлення, визначає спосіб його подання на занятті. Для підвищення ефективності роботи М. Срьоміна радить вибрати в групі «координатора», який організовує роботу, «секретаря», який фіксує результати, та «шкіпера», який представляє проект на загальне обговорення. Кожна група по черзі демонструє підготовлений матеріал, відповідає на запитання за змістом розглянутої проблеми, уточнює підходи до її вирішення. Готовий кейс студенти представляють особисто на презентації, під час захисту показуючи свій ентузіазм і зацікавленість проблемою [5, с.104].

Формування предметної компетентності в процесі навчання біології тісно пов'язане з використанням методу біологічного експерименту, що передбачає активне, цілеспрямований й чітко контрольований вплив дослідника на досліджуваний об'єкт. Крім того, дослідник при бажанні має можливість усувати чинники, що ускладнюють процес. Досліджуваний біологічний об'єкт можна ізолювати від будь-яких впливів навколишнього середовища, створити штучні (в тому числі екстремальні) умови його вивчення, втручатися в перебіг процесів.

Повний цикл експериментального дослідження складається з декількох стадій. На першому етапі експерименту відбувається чітке сформулювання мети дослідження, плану; встановлюються вихідні положення. Тому, приступаючи до експерименту, потрібно визначити його цілі й завдання, обдумати можливі результати. Науковий експеримент повинен бути добре підготовлений і ретельно проведений.

На другому етапі експерименту визначаються конкретні прийоми і засоби технічного його втілення й контролю. В останні півстоліття в біології широко використовуються методи математичного планування й проведення експериментів. Таким чином, задум, план проведення й інтерпретація результатів експерименту залежать від теорії, ніж пошуки та інтерпретації даних спостереження. Вищою формою експерименту є моделювання досліджуваних процесів.

Отже, у результаті експерименту дослідник отримує знання про

зовнішні ознаки, властивості досліджуваного предмета або явища, тобто нові факти, які потім інтерпретуються й перевіряються новими спостереженнями та експериментами. Тільки після цього їх можна вважати науковими фактами.

Сьогодні важко уявити собі освітній процес ЗВО без використання сучасних технологій, перш за все, інформаційно-комп'ютерних технологій. Так, у багатьох ЗВО на сьогодні розроблена і успішно втілюється “Програма інформатизації та комп'ютеризації освітнього процесу”. Цілком природно, що вона передбачає оснащення закладу освіти сучасним апаратним обладнанням (комп'ютерною та цифровою технікою) і програмним забезпеченням.

Перехід України до інформаційного суспільства, коли до Інтернету може підключись практично будь-яка людина, обумовлює можливість переходу, до так званих, “Хмарних послуг”. Останнім часом упровадження хмарних технологій стрімко зростає, завдяки чому освіта стає доступнішою. Вдале використання хмарних сервісів надає змогу створення єдиного інформаційного простору ЗВО – хмаро орієнтоване освітнє середовище.

Під хмаро орієнтованим освітнім середовищем розуміють штучно побудовану систему, яка за допомогою хмарних сервісів забезпечує: навчальну мобільність; групову співпрацю педагогів та учнів для ефективного, безпечного досягнення навчальних цілей.

Суть хмарних технологій полягає в перенесенні обробки даних з персональних комп'ютерів і робочих станцій на сервери всесвітньої мережі. В області комп'ютерного моделювання це означає розгортання програмних комплексів на ресурсах Інтернет. Користувач стає не покупцем обчислювальних програм і комплексів, а їх орендарем, якому надаються різноманітні послуги. Форма купівлі-продажу товару з відчуженням прав власності від продавця до покупця змінюється на форму оренди, у цьому випадку – продажу не продукту, а послуг з його використання клієнтом без зміни власника продукту. При цьому забезпечена повна відповідність виробничих потужностей інфраструктури фактичним потребам користувача.

Використання хмарних технологій дає можливість викладачам організовувати ІКТ-підтримку звичайних форм навчання, у тому числі й дистанційного; індивідуалізувати освітній процес і широко використовувати групові форми роботи.

Матеріали, розміщені на хмарі, студенти можуть переглядати вдома для повторення вивченого або ж для усвідомлення незрозумілого, вибрити темп сприйняття, обробки та засвоєння інформації.

При проведенні домашніх експериментів, реалізації проєктів з навчальних предметів студенти обирають зручні форми звітності (відео, презентації та ін.), мають змогу завантажувати матеріали на власну хмару та надавати доступ конкретним користувачам.

Висновки. Сучасна підготовка майбутніх вчителів біології та основ здоров'я з кожним роком модернізується й орієнтується на формування професійних компетенцій, завдяки чому студенти проявляють

інтелектуальну й пізнавальну активність, особистісну соціальну позицію, індивідуальність, суб'єктність. Формування знань, мети, основних завдань біологічної освіти досягається в процесі вивчення біологічних наук у ЗВО із активним застосуванням інновацій. У межах глобальної інформатизації активно впроваджуються різні форми і методи навчання, зокрема й інформаційні комп'ютерні технології – хмарні технології.

Література

- 1.Активні форми навчання – необхідна умова підготовки фахівця-професіонала.- [Режим доступу.- <http://collegesnau.com/index.php/metodychna-robota/ck-oblikovo-finansovyyh-ta-ekonomichnyh-dyscyplin/tyzhden-cmk/1190-aktyvni-formy-navchannja--neobhidna-umova-pidgotovky-fahivcja--profesionala>]
- 2.Грицай Н. Методична підготовка майбутніх учителів біології в Європейському освітньому просторі / Н. Грицай // Український педагогічний журнал. – №3. – 2017. – С. 62-68.
- 3.Грицай Н. Методична підготовка майбутніх вчителів біології в університетах Чехії та Словаччини / Н. Грицай // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – № III (30). – 2015. – С. 39
- 4.Гриньова М., Грицай Н. Кейс-технології у методичні підготовці майбутніх вчителів біології / М. Гриньова, Н. Грицай // Витоки педагогічної майстерності. – 2016. – №17. – С. 72-78.
- 5.Еремина М. Потенциал кейсового метода / М. Еремина // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 104–106.
- 6.Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода и др. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода . – К. : Центр инноваций и развития. – 2002. – С. 51.

References

- 1.Aktyvni formy navchannya – neobxidna umova pidgotovky faxivtsya-profesionala.- [rezhim dostupu.- <http://collegesnau.com/index.php/metodychna-robota/ck-oblikovo-finansovyyh-ta-ekonomichnyh-dyscyplin/tyzhden-cmk/1190-aktyvni-formy-navchannja--neobhidna-umova-pidgotovky-fahivcja--profesionala>]
- 2.Grytsay, N. (2017). Metodychna pidgotovka maibutnix uchiteliv biologii v Yevropeys' komu osvith'omu prostori / Grytsay, N. (2017) // Ukrayin's'kyu pedahohichnyy zhurnal , №3 , 62-68. [in Ukrainian].
- 3.Grytsay, N. (2015). Metodychna pidgotovka maibutnix vchuteliv biologii v universitetax Chekhii ta Slovachchyni / Grytsay, N. (2015) // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, №III (30), 72-78 [in Ukrainian].
- 4.Grynuova, M., Grytsay, N. (2016). Keys-tekhnolohiyi u metodychniy pidhotovtsi maybutnikh vchiteliv biolohiyi / Grynuova, M., Grytsay, N. // vytoky pedahohichnoyi maysternosti, №17,72-78 [in Ukrainian].
- 5.Yeremina M. (2004). Potentsial keisovogo metoda/ Yeremina M.// shkolniye tehnologiyi., №6, 104-106. [in Ukrainian].
- 6.Yu. Surmin, A. Sidorenko, V. Loboda I dr.(2002). SituatSIONnyi analiz ili anatomiya keis-metoda. – K.:Tsentr innovatsiy I razvitiya.,51[in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто науково-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я у закладах вищої освіти, проаналізовано психолого-педагогічні умови навчання студентів в контексті впровадження компетентісно-діяльнісного підходу. Сучасна орієнтація освіти на формування компетенцій передбачає створення дидактичних і психологічних умов, у яких

студент може проявити не тільки інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, індивідуальність, суб'єктність. Саме тому, для організації успішної освітньої діяльності майбутніх фахівців потрібно обирати такі форми та методи, які б викликали в них зацікавленість та бажання пізнавати нове. Формування предметної компетентності в процесі навчання біології та основ здоров'я тісно пов'язано з використанням методу біологічного експерименту.

У процесі вивчення біологічних наук у ЗВО майбутні фахівці формують ключові компетентності, яких потребує сучасне життя, застосовуючи інноваційні форми навчання. Важливим для здобуття методичних знань, формування методичних умінь і навичок є досвід самостійної діяльності майбутніх педагогів, що дає їм змогу визначити свою позицію з того чи іншого методичного питання, висловити власну думку щодо професійної проблеми. Сьогодні важко уявити собі освітній процес ЗВО без використання сучасних технологій, перш за все, інформаційно-комп'ютерних технологій. Вдале використання хмарних сервісів надає змогу створення єдиного інформаційного простору ЗВО – хмаро орієнтоване освітнє середовище.

Сучасна підготовка майбутніх вчителів біології та основ здоров'я з кожним роком модернізується й орієнтується на формування професійних компетенцій, завдяки чому студенти проявляють інтелектуальну й пізнавальну активність, особистісну соціальну позицію, індивідуальність, суб'єктність. Формування знань, мети, основних завдань біологічної освіти досягається в процесі вивчення біологічних наук у ЗВО із активним застосуванням інновацій.

Для повного формування та розвитку біологічних знань студентів необхідно цілеспрямовано і наполегливо користуватися активними та інтерактивними формами та технологіями організації вивчення біологічних наук.

Ключові слова: вчителі біології, методична підготовка, компетентнісно-діяльнісний підхід.

УДК 378.091.011.3-051:373.3]:001.895
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-304-312

TRANSFORMATION CHANGES IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION THE IDEAS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPTION

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Liudmila Koval,

doctor of pedagogical sciences,
professor

Людмила КОВАЛЬ,

доктор педагогічних наук, професор

<https://orcid.org/0000-0002-2935-8722>

Olga Popova,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Ольга ПОПОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-4338-592X>

poi2009bam@ukr.net

Marina Nesterenko,

candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer

Марина НЕСТЕРЕНКО,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

<https://orcid.org/0000-0003-3005-5910>

nesterenko_marina1988@ukr.net

*Berdiansk state pedagogical
university*

*Бердянський державний педагогічний
університет*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: February 05, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

During preparation of future teachers basic attention must be spared to forming of willingness to design and conduct lesson (employment) in the conditions of variants of modern primary education; to incarnate the ideas of pedagogics of partnership, sanctified to the child, create a psychologically-comfort atmosphere. The analysis of pedagogical theory on issue of professional preparation of future teachers to the design of lesson in the conditions of variants of primary education allows distinguishing mutually constrained her constituents: didactics, methodical and technological. The theoretical review of problem allowed to imagine the process of professional preparation of future teachers to the design of lessons in the conditions of variants of primary education as a capture of successive mutually constrained activity an algorithm from planning of lesson, choice of him resource providing, constructing of model and reflection of the realization pedagogical concept.

The improvement of professional preparation of future teachers to the design of

lesson in the conditions of variants of primary education headed for forming for the students of professional competence. The methodological basis of this process was the introduction of such scientific approaches: axiology, personality orientated, competence, creative. Updating of preparation of future teachers to the design of lessons in the conditions of variants of primary education occurred sequentially by the stages: preparatory, operation-effective, personality-reflection.

As a result of the pedagogical experiment we concluded to the conclusions, that with the aim of forming for the future teachers of primary school of willingness to design and conduct lesson (employment) the teachers of methodical and pedagogical disciplines have it is balanced to combine a theory and practice in maintenance, to determine the volumes of independent work, using the task of the oriented to practice character; ability to work with the special educational and methodical literature, including electronic (textbooks, manuals, methodical recommendations); use of interactive technologies of studies.

Keywords: *preparation of future teachers of primary school, design of lesson, preparation of future teachers to the design of lessons in the conditions of variants of primary education.*

Актуальність. У контексті впровадження Концепції Нової української школи актуалізується проблема вдосконалення процесу підготовки сучасного вчителя, зокрема, до моделювання і проведення уроку (заняття) в умовах варіативності початкової освіти. Забезпечити результативність такої діяльності може тільки умотивований педагог, орієнтований на свободу творчості, розвивається професійно, здатний осягнути особливості трансформаційних змін на роки вперед. Крім того, вчитель початкової школи має бути готовим до втілення ідей педагогіки партнерства, дитиноцентризму та переходу на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, створенням психологічно-комфортної атмосфери, продуктивної для позитивного самопочуття учнів під час уроку (заняття), здатного ефективно використовувати навчально-методичне забезпечення варіативного характеру [2]. У сучасному суспільстві беззаперечними цінностями визнано саморозвиток, самоосвіта, самореалізація та самоактуалізація особистості, які стали підґрунтям нової парадигми освіти, тому традиційна професійна підготовка вчителів, незважаючи на всі її позитивні надбання, не є достатньою для задоволення запитів педагогічної практики початкової школи.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання і проведення уроків в умовах варіативності початкової освіти.

Аналіз літератури. Концептуальні положення щодо оновлення та подальшого розвитку вищої педагогічної освіти закладено в сучасних нормативних документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014); Педагогічній Конституції Європи (2013); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) тощо.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження уроку дозволяє констатувати, що вона вивчалася різноаспектно, зокрема він

характеризувався як основна організаційна форма навчання (Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Іванов, Р. Лемберг, І. Лернер, Д. Лордкіпанідзе, М. Махмутов, І. Огородников, В. Онищук, О. Савченко, М. Скоткін, В. Сластьонін та ін.); розроблялися шляхи модернізації в контексті стандартизації початкової освіти (Н. Бібік, Т. Байбара, М. Богданович, І. Большакова, М. Вашуленко, І. Веремійчик, Н. Коваль, Я. Кодлюк, Л. Кочина, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, Т. Пушкарьова, О. Савченко, С. Скворцова, В. Тименко, О. Хорошковська та ін.); визначалися особливості моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти (К. Гнезділова, О. Казанічер, В. Ковальчук, М. Матішак, М. Овчиннікова, Л. Хоружа, А. Цимбалару та ін.).

Дидактико-методична підготовка майбутніх учителів до організації сучасного уроку в початковій школі висвітлені в працях О. Бігіч, О. Біди, Л. Бірюк, В. Бондаря, О. Вашуленко, М. Захарійчук, Г. Лищенко, С. Логачевської, Л. Масол, Н. Морзе, В. Науменко, Л. Нарочної, Л. Коваль, О. Комар, О. Коханко, А. Крамаренко, М. Оліяр, І. Осадченко, С. Стрілець, Т. Чернецької та ін.

Аналіз педагогічної теорії з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти дозволяє виокремити такі взаємопов'язані її складники: дидактичний, методичний і технологічний. Так, дидактичний складник забезпечує формування в студентів системи загальнопедагогічних знань щодо організації освітнього процесу в початковій школі, уявлень про особливості структурування уроків різних типів, умінь діяти в різних професійних ситуаціях відповідно до наукових підходів і принципів.

Методичний складник спрямований на розвиток у майбутніх педагогів умінь моделювати та проводити урок з урахуванням предметної специфіки.

Технологічний складник сприяє становленню в студентів здатності моделювати урок в умовах варіативності початкової освіти із застосуванням сучасних навчальних технологій, прогнозувати можливі труднощі в процесі педагогічної взаємодії та шляхи їх подолання.

Теоретичний огляд проблеми дозволив уявити процес професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти як оволодіння алгоритмом послідовної взаємопов'язаної діяльності з *планування уроку, вибору його ресурсного забезпечення, конструювання моделі та рефлексії реалізації педагогічного задуму.*

Пояснимо детальніше сутність кожного етапу цієї діяльності. Планування уроку ми розглядаємо як логічне впорядкування студентом професійних задумів, визначення цілей, доцільних навчальних технологій на кожному з його етапів, очікуваних результатів, тобто створення у свідомості майбутнього вчителя початкової школи загального уявлення про майбутній урок.

Функціонування початкової освіти в умовах варіативності передбачає формування вмінь у студентів вибирати ресурсне забезпечення уроку, яке полягає у визначенні ефективної методичної

системи навчання молодших школярів, навчальної програми, підручників, методів, форм, засобів, прийомів.

Діяльність майбутніх учителів початкової школи з конструювання моделі є процесом створення уявного плану, схеми, конспекту, сценарію уроку відповідно до обраної мети та його місця в системі занять.

Якість створеної та реалізованої моделі уроку визначається на етапі рефлексії реалізації педагогічного задуму, тому важливо сформувати в студентів уміння оцінювати ефективність проведеного уроку, порівнюючи мету й досягнутий результат, що дозволяє проаналізувати помилки, недоліки та визначити подальші перспективи роботи.

В умовах варіативності початкової освіти вчитель виступає дизайнером оптимальних умов освітнього середовища, що мають забезпечити розвиток дитячих талантів і здібностей [7]. Для цього доцільно передбачити певні дієві інструменти, які варто реалізовувати під час моделювання уроку:

- по-перше, інтеграція змісту, що дозволяє встановлювати зв'язок між дисциплінами та спиратися на знання та навички з кількох предметних областей;

- по-друге, організація максимально природної для молодших школярів ігрової освітньої діяльності, яка водночас має забезпечувати набуття ними нових умінь і навичок;

- по-третє, сучасна мотивація на виконання учнями кожного виду роботи у вигляді не абстрактних словесних установок, а власного прикладу, практично зорієнтованих завдань, обов'язковою умовою яких є близький дитині життєвий контекст;

- по-четверте, робота зі стратегіями розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти [4].

Варто зазначити, що рівноправною з уроком формою організації освітнього процесу в початковій школі стає заняття, яке не має чітко визначених часових норм і відповідної структури, де учні мають можливість вільно рухатися в приміщенні класу та поза ним, без обмежень з боку вчителя за власним бажанням використовувати ресурси навчальних осередків [5].

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти спрямовувалося на формування в студентів професійної компетентності. Методологічною основою цього процесу було впровадження таких наукових підходів: аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, креативного. Так, аксіологічний підхід забезпечував становлення відповідних ціннісних установок на організацію гуманістичної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в початковій школі. Особистісно зорієнтований підхід уможливлував побудову індивідуальної стратегії професійного розвитку кожного студента та спрямовувався на формування в них досвід реалізації принципу дитиноцентризму. Завданням компетентнісного підходу був розвиток у майбутніх учителів нового типу педагогічного мислення. У свою чергу

креативний підхід спрямовувався на визнання значущості педагогічної творчості, саморозвитку й самовдосконалення на різних рівнях професійного становлення [1].

Оновлення підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти відбувалося послідовно за етапами: підготовчий, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Під час підготовчого етапу експериментального дослідження в студентів відбувався розвиток особистісно-мотиваційного компонента професійної компетентності, який пов'язувався з формуванням у них стійкого інтересу до обраної професії, бажання працювати за фахом; усвідомленням особливостей функціонування сучасної початкової освіти в умовах її варіативності та визнанням власної ролі в цьому процесі; готовності до педагогічного моделювання як необхідної складової подальшого професійного зростання.

Метою операційно-діяльнісного етапу педагогічного експерименту було формування в майбутніх педагогів когнітивно-процесуального компоненту професійної компетентності, який передбачав оволодіння студентами вміннями планувати урок, вибирати його ресурсне забезпечення, конструювати модель, здійснювати мікророзкладання з урахуванням предметної специфіки. Для цього в зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи впроваджувалися, окрім традиційних, лекції контекстного типу, інтерактивні методи: мозковий штурм, дискусії, ділові ігри та інші.

Особистісно-рефлексивний етап передбачав становлення рефлексивно-творчого компоненту професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що сприяло розвитку в них здатності моделювати й проводити урок (заняття) в умовах варіативності початкової освіти, здійснювати педагогічну рефлексію, спрямовувати зусилля на постійний саморозвиток і самовдосконалення.

Реалізація педагогічного експерименту на всіх етапах відбувалася на основі впровадження практико-орієнтованого навчання за рахунок використання комплексу інтерактивно-фахових завдань (загальнопедагогічні, методичні та технологічні).

Загальнопедагогічні практико-орієнтовані завдання пропонувалися студентам з метою усвідомлення ними педагогічного моделювання як особистісно значущого процесу для майбутньої професійної діяльності та формування основ цілісного його бачення.

Методичні практико-орієнтовані завдання впроваджувалися для оволодіння майбутніми педагогами загальним алгоритмом педагогічного моделювання, а саме: формування вмінь планувати, здійснювати вибір ресурсного забезпечення та конструювати моделі уроків у початковій школі в умовах варіативності [6].

Технологічні практико-орієнтовані завдання спрямовувалися на формування в студентів здатності проводити й аналізувати урок (заняття, систему уроків) в умовах варіативності початкової освіти; стимулювання до саморозвитку та самовдосконалення.

Включення комплексу практико-орієнтованих завдань у зміст експериментального навчання дозволяло майбутнім учителям початкової школи накопичувати досвід моделювання уроків (занять) в умовах варіативності, що забезпечувало становлення їхньої професійної компетентності.

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи проводилися заняття, на яких студенти обговорювали проблемні питання, виконували завдання творчого характеру з чітко вираженою практико-орієнтованою спрямованістю.

Навчально-змістовий ресурс експериментального дослідження складали такі фахові дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Методика навчання математики в початковій школі», «Методика навчання української мови», дисципліна вільного вибору студентами «Моделювання сучасного уроку в умовах варіативності початкової освіти».

Ми розуміли аксіому: фахова підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в початковій школі обов'язково передбачає творчу діяльність на заняттях з дидактико-методичних дисциплін та під час виробничої практики в реальному освітньому процесі, що забезпечує становлення їхніх особистісних якостей і професійних компетентностей. Досягти цього можна лише тоді, коли вдасться сформувати постійну потребу майбутніх педагогів у такій діяльності.

Результатом дослідного навчання була здатність майбутніх фахівців здійснювати моделювання уроку (заняття) в початковій школі в умовах її варіативності, що свідчило про певний рівень (творчий, достатній, низький) сформованості в них професійної компетентності

Студенти з творчим рівнем сформованості особистісно-мотиваційного, когнітивно-процесуального, рефлексивно-творчого компонентів професійної компетентності повністю усвідомлювали та позитивно сприймали реформування початкової освіти, зокрема роль варіативності в цьому процесі. Вони виявляли бажання моделювати сучасні уроки (заняття) під час виробничої практики, добирали оптимальне ресурсне забезпечення, застосовували доцільні навчальні технології відповідно до етапу, мети та результату уроку, організовували суб'єкт-суб'єктну взаємодію на засадах педагогіки співпраці; демонстрували здатність до саморозвитку та самовдосконалення, здійснювали рефлексію педагогічного задуму.

Учасники експерименту, в яких були виявлені показники достатнього рівня сформованості зазначених вище компонентів професійної компетентності, свідомо обирали професію вчителя; розуміли значущість функціонування початкової освіти в умовах варіативності та власну роль у цьому процесі. Зазвичай, майбутні педагоги цієї групи частково визнавали, що педагогічне моделювання є основою модернізації освітньої галузі. Створюючи фрагменти уроків (занять) та уроки загалом, не завжди могли обрати на тому чи іншому етапі найбільш доцільні навчальні технології. Визначаючи ресурсне забезпечення, респонденти інколи зверталися за допомогою до вчителя

або викладача. Під час організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії студенти припускалися незначних методичних помилок, проте в процесі аналізу уроку їх усвідомлювали й надалі були здатні виправити.

Майбутні вчителі з низьким рівнем сформованості професійної компетентності не були достатньо впевнені в правильності обраної професії, не надавали особливого значення готовності до моделювання уроку (заняття) в початковій школі; не усвідомлювали суттєвих відмінностей між моделюванням фрагменту уроку (заняття), уроку загалом і складанням його концепту, що свідчило про недостатню розвиненість їх педагогічного мислення. Студенти цього рівня нехтували можливістю використання альтернативних програм, підручників, робочих зошитів, дидактичних матеріалів, не розуміючи, що обізнаність з такими варіативними джерелами дозволяє підвищити результативність уроку та ефективність організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі педагогіки партнерства. Найбільш складним завданням для них було об'єктивно проаналізувати проведений урок, визначити індивідуальну траєкторію самовдосконалення.

Оцінка ефективності реалізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти здійснювалася за допомогою неперервного моніторингу на всіх етапах дослідження.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що в професійній підготовці майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти відбулися суттєві зміни. Так, в експериментальній групі кількість студентів з творчим рівнем збільшилась на 45 %, у той час коли в контрольній групі різниця склала лише 22 %. Зменшився контингент студентів з репродуктивним рівнем в експериментальній групі на 23,1 %, а в контрольній – лише на 4,3 %. Усе це доводить ефективність проведеного експериментального дослідження.

У результаті педагогічного експерименту ми дійшли висновків, що з метою формування в майбутніх учителів початкової школи готовності моделювати і проводити уроки (заняття) викладачі дидактико-методичних дисциплін мають збалансовано поєднувати у змісті теорію і практику, визначати обсяги самостійної роботи, застосовуючи завдання практико-орієнтованого характеру; уміння працювати зі спеціальною навчально-методичною літературою, включаючи електронні видання (підручників, посібників, методичних рекомендацій); використання інтерактивних технологій навчання.

Отже, основними шляхами забезпечення ефективності професійної підготовки майбутнього педагога, результатом якої є становлення конкурентоздатного фахівця, готового моделювати та проводити урок (заняття) в початковій школі, можна назвати: оновлення змісту дидактично-методичних дисциплін, в якому панує пріоритет професійно-особистісного розвитку студента; наскрізність та варіативність освітніх програм; створення освітнього середовища на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Перспективними, на нашу думку, можуть бути проблеми, пов'язані з розробкою та запровадженням

комп'ютерних навчальних програм; посилення індивідуальної консультативної роботи викладача, забезпечення можливостей електронного спілкування і консультування студентів, які принагідно можуть використовувати майбутні вчителі початкової школи за дуального навчання, дистанційної його форми.

Література

1. Ковальчук В.А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.

2. Концепція Нової української школи. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed. (дата звернення 15.04.2018).

3. Liudmyla Koval, Olga Popova, Tetyana Nikonenko Practice-Oriented Direction of Professional Preparation of Future Teachers of Primary Education in the Context of European Integration Processes. Vol 8, No 2 (2019): Journal of History Culture and Art Research 8(2).

4. Нова українська школа: poradnyk dlia vchytelia/Pid zah. red. Bibik N. M. Kyiv, 2017. 206 s.

5. Організаційні форми навчання у початковій школі: посібник/за наук. ред. Бібік Н. М. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 304 с.

6. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 3. С. 26–32.

7. Упатова І.П. Методична підготовка майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Харків: ДІСА ПЛЮС, 2018. 367 с.

8. Хоружа Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія/керівн. авт. кол. Н. В. Гужій. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

References

1. Kovalchuk V.A. Teoretichni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv do roboty v umovakh variatyvnosti osvithno-vykhovnykh system: dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Zhytomyr, 2016. 514 s.

2. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed. (data zvernennia 15.04.2018).

3. Liudmyla Koval, Olga Popova, Tetyana Nikonenko Practice-Oriented Direction of Professional Preparation of Future Teachers of Primary Education in the Context of European Integration Processes. Vol 8, No 2 (2019): Journal of History Culture and Art Research 8(2).

4. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia/Pid zah. red. Bibik N. M. Kyiv, 2017. 206 s.

5. Orhanizatsiini formy navchannia u pochatkovii shkoli: posibnyk/za nauk. red. Bibik N. M. Kyiv: Vydavnychiy dim «Sam», 2017. 304 s.

6. Savchenko O. Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly i uchniv. *Dyrekтор shkoly, litseiu, himnazii*. 2018. № 3. S. 26–32.

7. Upatova I.P. Metodychna pidhotovka maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kharkiv: DISA PLIU S, 2018. 367 s.

8. Khoruzha L. Invariantnist ta variatyvnist profesiinoi diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly v epokhu zmin. Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi

pidhotovky osvitiianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty: monohrafiia/kerivn. avt. kol. N. V. Huzii. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. 516 s.

АНОТАЦІЯ

Під час підготовки майбутніх учителів основна увага має бути приділена формуванню готовності моделювати й проводити урок (заняття) в умовах варіативності сучасної початкової освіти; утілювати ідеї педагогіки партнерства, дитино центризму, створювати психологічно-комфортну атмосферу. Аналіз педагогічної теорії з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти дозволяє виокремити взаємопов'язані її складники: дидактичний, методичний і технологічний. Теоретичний огляд проблеми дозволив уявити процес професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти як оволодіння алгоритмом послідовної взаємопов'язаної діяльності з планування уроку, вибору його ресурсного забезпечення, конструювання моделі та рефлексії реалізації педагогічного задуму.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти спрямовувалося на формування в студентів професійної компетентності. Методологічною основою цього процесу було впровадження таких наукових підходів: аксіологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, креативного.

Оновлення підготовки майбутніх учителів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти відбувалося послідовно за етапами: підготовчий, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

У результаті педагогічного експерименту ми дійшли висновків, що з метою формування в майбутніх учителів початкової школи готовності моделювати і проводити уроки (заняття) викладачі дидактико-методичних дисциплін мають збалансовано поєднувати у змісті теорію і практику, визначати обсяги самостійної роботи, застосовуючи завдання практико-орієнтованого характеру; уміння працювати зі спеціальною навчально-методичною літературою, включаючи електронні видання (підручників, посібників, методичних рекомендацій); використання інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкової школи, моделювання уроку, підготовка майбутніх педагогів до моделювання уроків в умовах варіативності початкової освіти.

УДК 378.046-021.68:[001.895:008]: 373.5
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-313-321

INNOVATIVE CULTURE OF THE FUTURE MANAGER OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION: FACTORS FOR THE FORMATION

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ЧИННИКИ РОЗВИТКУ

Dmytro KOZLOV,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Дмитро КОЗЛОВ,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0003-1875-0726>

fpdo@sspu.edu.ua

A. S. Makarenko Sumy State
Pedagogical University

✉ 87 Romenska St.,
Sumy, 40002

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

✉ вул. Роменська, 87,
м. Суми, 40002

Original manuscript received: February 12, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article offers the classification and analysis of the factors for the formation of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution. A set of relevant factors is presented at the macro-, meso- and micro-levels of the innovative culture formation on the basis of systematic and comparative analysis of scientific literature. The first level includes the action of global, state-political, economic and scientific-technological, axiological and socio-cultural factors. It is emphasized that their importance is pointed out by the ability to determine the overall trajectory of world innovative development in general, and the state in particular, to outline the perspective directions of evolution of the innovative society. It is revealed that the innovatively ordered and innovatively directed system of the professional education and management training, quality management of educational innovations, availability of the system of quality assurance of education and postgraduate pedagogical education and self-education of management personnel are the factors, that belong to the meso-level. It is proved that the micro-level accumulates a systematic interaction of numerous factors at the local level (educational institution, manager's personality, self-development), that are equally effective. Innovative culture at the educational institution level is formed due to its national and foreign policy, organizational and management activity, resource support, psychological climate, as well as personal qualities of the subjects of innovative activity. The opinion that among the key factors for the formation of innovative culture of the future manager, the pivotal one is the training system, that has an innovation-oriented vector of development.

The main factor in the development of innovation culture is the professional training of innovators. Therefore, the development of the innovative culture of the future head of the educational establishment depends directly on the scientific-theoretical substantiation and practical implementation of the model of training of the innovator-manager. In our opinion, such training should focus on the development of innovative culture in several stages: motivational-cognitive, professional-practical, creative-activity and professionally relevant. The main task of this training is to develop a new type of modern leader with a high level of innovative culture and a significant proportion of the

intellectual component in the human capital of the individual.

It is stated that the main factor in the development of innovative culture is the professional training of the future manager of the general secondary educational institution, which depends directly on the scientific-theoretical substantiation and practical implementation of the innovator-manager's model of training. We believe that this training should focus on the development of the innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution in several stages: motivational-cognitive, vocational-practical, creative-activity and vocationally relevant.

Key words: *innovative culture, innovations, general secondary educational institution, future manager of the general secondary educational institution, factors of development, macro-, meso- and micro-levels of innovative culture development.*

Introduction. In the today's society, innovation and innovative personality culture are dialectically attributed. On one hand, they are key factors in the development of all life spheres, on the other hand, the level of their formation is recognized as a qualitative characteristic of progress, its resultant achievement. Regarding innovative culture as an essential trajectory of modern human progress, amplifies an issue of the factors of innovative culture formation, that its command is a necessary personal and professional quality. The issue of ways, factors and conditions for the formation of innovative culture in the educational environment is of particular relevance, in particular its place in the structure of the personality of a head of an educational institution, because his/her level of involvement in innovation, positive motivation to build an innovative educational environment is the basis for determining the accomplishment the mission of the agents and creators of the agents of the New Ukrainian School.

State of problem development. Thematization and analysis of the problems of the formation of the personality innovative culture are presented in many studies of pedagogical as well as of economic, philosophical, cultural, and sociological content. This is due to the recognition of innovation and innovative culture as an integral part and main strategy of human progress in the 21st century. In pedagogy, cognition and consideration of factors, directions, ways and peculiarities of formation of the personality innovative culture as a whole have been investigated in the scientific works of foreign scholars (V. Akopov, K. Anufriev, V. Dolgova, E. Zaitseva, S. Polyakov, I. Tsvetkova, etc.) and domestic scientists (V. Andrushchenko, L. Vashchenko, L. Danilenko, L. Dychkivska, V. Kurylo, V. Kremen, O. Maruschenko, T. Sorochan, O. Chumak, O. Starovoit, O. Shapran, L. Shtefan, etc.). At the same time, the issue of factors of the innovative culture formation in the context of the personality development of the future manager of the general secondary educational institution was considered in a casual and sporadic manner, which motivates the relevance of the presented research.

Formulation of research goals. The purpose of this study is to identify and to analyze the factors of the innovative culture formation of the future manager of the general secondary educational institution, consideration of the peculiarities of the ratio of a number of factors to achieve a high level of personality innovative culture.

Research methods: theoretical (analysis, generalization, systematization of scientific sources from an angle of view investigated problem); empirical (experiment to activate cognitive activity of primary education applicants).

Results and discussions. There are numerous approaches to the factors determining of the innovative culture formation in the scientific and pedagogical literature. Thus, the modern researcher V. Dolgova distinguished objective, subjective and objectively-subjective factors. The scientist attributed the existence of a large innovation cycle in the political, economic and social spheres to the objective factors, embracing the innovation of all life spheres of a modern individual. According to V. Dolgova, subjective factors of the innovative culture formation include internal psychological factors of formation of readiness for innovative activity (person's activity, orientation on production and introduction of innovations, individual-typological personalities, value orientations and moral qualities); external psychological factors of the development of group subject of innovation activity (group value standard, social initiative, positive interpersonal relations, organization) and external psychological factors of collective subject of the innovation activity development (cooperation of groups, creation of favorable innovation climate, improvement of management system of collective introduction of innovative technologies, stimulation of group creative activity). Instead, the researcher attributed scientific-methodological, educational-material, organizational factors to the objectively-subjective factors [3, p. 33-39].

O. Starovoit paid considerable attention to the recognition of the factors of the innovative culture formation. The main ones were the formation of a democratic social environment; development of social standards and ethics of innovation; educational and psychological-pedagogical support to the process of the formation of the personality innovative culture; legal regulation and economic-investment promotion of the innovative culture development [12, p. 32].

We justify the classification of the factors that hinder the development of innovative culture, proposed by K. Anufriev. The researcher distinguished the factors of macro- and micro-levels. The first ones were distinguished as the discrepancy between the high-tech economy and the structure of graduates' professional competencies; limited access to mega grants and state funding for the development of innovative products and services; lack of a national strategy for the human capital formation that would have both educational and social components. At the same time, K. Anufriev attributed the lack of innovative personnel development strategies, inertia of the existing organizational structure of companies in the transition to new technologies, saving of funds for innovative development, absence of specialists and personnel management effective organizational-managerial and personnel innovations; lack of staff consolidation in the field of cross-industry interaction to the factors of micro-level. It is valuable to consider the conclusion of the researcher, that overcoming the inertia of traditional culture and its reorientation towards innovation depends on the quality of human capital management, as well as on the radical change of professional requirements to the personnel of innovative institutions and organizations [1, p. 35].

In general, researchers include scientific-technological, economic, political, institutional, social, cultural-ideological factors in the formation of innovative culture. Scientific interest is the classification of the factors of

formation of innovative culture, proposed by N. Simchenko and G. Mokoko and identified the following groups of factors: by nature of influence; by functional characteristics; by the level of formalization of the results of influence (formal, informal); by the level of economic impact etc. [11].

That is why, in our opinion, the presentation of the factors of the formation of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution can be done according to macro-, meso- and micro-levels, each of them is not inferior in its influence to the other ones.

The macro-level of the factors of innovative culture formation lies in the dimension of global, state-political, scientific-technical, eco-political components of innovative development. It is undeniable that innovation in the modern world is not seen as an end in itself, but as a tool to stimulate growth and to achieve the priorities of sustainable development [4, p. 4]. The macro-level of innovative culture is represented by such subjects as the population of a city, country, continent, which has a positive attitude to innovation, perceives the conditions of the competitive environment and is actively involved in the production and distribution of a new product [5, p. 327].

The content of the global component for the formation of innovative culture is to maximize the dynamism of innovation development, the society' awareness of its global scale and the exceptional role in ordering the modern civilizational dynamics. The priority of innovative culture is discussed in such international documents as the Frascati Guide, the Oslo Guide, the Green Paper on Innovation in Europe, the First Innovation Action Plan in Europe, the Charter of Innovative Culture, and a number of Roman Club reports, etc. Leading thinkers and the political establishment call upon humanity to grasp the essence of innovation, their naturalness, in the present stage of the world progress.

The state-political component that support innovation at the state level are of great importance for the development of the innovation sphere in Ukraine. Among the state documents that emphasize the civilizational importance of innovation, in particular, should be named "Strategy for the development of innovative activity for the period up to 2030", Laws of Ukraine "On Innovation Activity", "On Scientific and Scientific-Technical Activity", "On the Priorities of Innovation Activity in Ukraine", etc. The relevant regulatory framework emphasizes that the development of the country's innovation potential is not only a dynamic economic breakthrough and technological success, but also plays a key role in the security and sovereignty of the state, its competitiveness in the modern world [12, p. 16].

Macro-level factors include the formation of the state innovation strategy and the state innovation policy, the creation of a favorable innovation climate for the perception of innovations in society, recognizing them as a necessary component of modern activity, increasing the level of innovative activity of the country, etc. [13, p. 284].

The reform of the New Ukrainian School is of great importance for the introduction of innovations in the modern Ukrainian education, for the society to realize the importance of innovative culture of teachers, organizers and managers of education, that highlights preparation of a new teacher and the

manager-innovator, whose individual educational philosophy would be based on innovative culture.

The scientific-technological and economic components of general innovative development are extremely important for the formation of innovative culture. The indicators of scientific-technological component are the level of industrial and technological development of the country, the presence of a set of organizational-economic efforts, covering the conduct of effective state examination of the innovation policy; improving the protection of intellectual property rights and patent protection procedures; providing a favorable climate for the creation of full-cycle; development of innovative infrastructure, the personnel training and the retraining; ensuring the commercialization of scientific results; expansion of international cooperation in the field of scientific development and innovation, etc. [13, p. 289-290]. Economic components for the development of innovative culture include developed innovative infrastructure, international competition in the world market, developed business and cooperation between the public and private economy sectors, formation of regional innovative infrastructure etc.

Economic and social components are crucial in the formation of innovative culture for both individuals and society, as they provide the material and production basis for innovation processes and determine the economy nature, the taxation system and the specificity of economic relations, the extent of economic support, the overall market structure, the size and pace of its growth, investment processes and more. Instead, the list of social factors includes the personnel qualification characteristics, the specifics of social relations, the nature of thinking and creativity, organizational culture, leadership styles of innovation processes, etc. [7, p. 95-96].

The success of integrating innovation into a broad educational-pedagogical process and the innovative culture formation also depends on **the factors of the meso-level**, which, in our view, should include the presence of the innovatively organized and innovatively oriented system of professional education and training of management personnel, quality management of the quality system and innovation. In innovation management, the main goal is to identify global innovations, identify the scope for their potential implementation, and create the conditions for mass innovation in the educational setting. Positive factors for the formation of innovative culture at the meso-level include the ability of managers to identify and evaluate economic, social and technological changes in the external environment; orientation of managers on the long-term perspective and clear strategic goals; continuous search for the new and introduction of innovations in the production process; ability to analyze and implement new ideas [13, p. 289].

The main factor in the innovation culture formation is the professional training of innovators [2; 4; 6; 14]. The main task of this training is to develop a new type of a modern manager with a high level of innovative culture and a significant proportion of the intellectual component in the human capital of the individual.

An important factor in the formation and the support of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution is the

combination of a range of pedagogical conditions, in particular: pedagogical management of the educational process of a manager-innovator; creation of a system of purposeful professional development in the information-development educational space; introduction of pedagogical audit in the activities of higher education and institutional audit of the activities of the general secondary educational institution, which, in particular, involves introspection by the manager of his/her own innovative activity; marketing of educational services; monetization of knowledge, skills, learning technologies and methods; multi-level practical training on the basis of interaction, cooperation and co-creation of institutions of higher and secondary education using virtual learning opportunities; content integration and leadership in the training process.

The development of innovative culture and innovative behavior of an educational manager in terms of professional education should conform to a system of principles, among which the modern researcher I. Betz singles out the following: the principle of reflection of a teacher on his/her own psychological and pedagogical experience; the principle of forming an educator's orientation-seeking position; the principle of formation a holistic approach to the analysis of problematic pedagogical situations; the principle of formation the ability to solve tasks collectively with other participants [2, p. 60].

An important factor in the formation of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution is the presence of an innovatively directed system of Postgraduate pedagogical education. Thus, N. Murovana, analyzing the organizational and pedagogical conditions of development of the future manager of the general secondary educational institution, determines criteria for the development of innovation in the process of Postgraduate education at the level of the content of training and teaching methods [9, p. 200]. It is important to emphasize that the factor of Postgraduate education in enriching innovation culture is one of the most important, because it is the form of development and self-development of the personality of the future manager of the general secondary educational institution that allows to follow the principle of education continuity and its andragogization, that is crucial in the process of monitoring.

The development of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution largely depends on the **factors of the micro-level**. They include, in particular, the level of formation and validity of the strategy of innovative development of the institution in which the manager performs managerial responsibilities. Its structural elements include the passport of the development program (list of goals and objectives, determination of achievements and problems, personnel features and methodological support of the educational process); information certificate on the institution (description of its main characteristics, presentation of its historical, organizational-pedagogical and management attributes); analysis of the previous period of the institution development (introspection of the level of innovative institution orientation, determination of development ways of its innovation system); the concept of the educational institution development program (defining ways and stages of innovation implementation); organization of program management and control

over its organization [10, p. 11].

That is why the micro-level of factors of development of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution accumulates systematic interaction of a number of factors at the local level (educational institution, personality of the manager, his/her self-development). Innovative culture at the educational institution level is shaped by the institution's internal and external policies; organizational and management activities; resource provision; psychological climate, etc. The internal policy of the educational institution should be oriented to increase its innovative activity and competitiveness, to implement the basic principles of innovative activity of the state. Instead, organizational and management activity should be based on the understanding of the modern educational institution as an open system, which itself develops according to synergistic principles. Finally, an important condition for the innovative culture formation at the micro-level is the creation of an appropriate motivational and psychological climate. According to R. Milenkova, the main strategy is building the nature of interaction between the organizers and the participants of innovative processes in the educational institution, which leads to the discovery of creative potential, self-knowledge, self-development [8, p. 137-140].

The micro-level of the factors of the innovative culture formation allows updating the idea that the exceptional value in the process of assimilation, processing and creation of innovative and cultural values belongs to the subject of innovative activity. Therefore, the main resource and factor of self-development of innovation culture of the future manager of the general secondary educational institution is the personality, who is promoted or not promoted by his/her personal qualities, professional competences, level of development, outlook and other structures of individual experience.

It is important to emphasize that the success and effectiveness of the process of formation of innovative culture of the future manager of the general secondary educational institution depends not only on individual factors, but also on their systemic interaction. Innovative culture, as a special culture form, implies a close relationship with its other components, especially legal, managerial, entrepreneurial, corporate, etc. [14, p. 163]. Therefore, the factors for the formation of innovative culture must be consolidated. The authorities, civil society, economic resources, creative and intellectual potential of the educational entities are united for sake of the formation of innovative culture.

Conclusions and prospects for future research. Currently, the importance of the innovative culture formation of the future manager of the general secondary educational institution is beyond doubt. Its importance is primarily due to the fact that it is the innovative manager who acts as a key factor in the production, repetition, dissemination, implementation and support of innovation, plays a key role in engaging the teaching staff and the educational environment in the interest in innovation. Furthermore, the preparation of such manager depends on a number of factors, which can be classified into three: macro-, meso- and micro- levels. The main criterion for justifying such a classification is the synthesis of levels and spheres of influence. At the first level, the effects of global, state-

political, scientific-technological and social, economic components were analyzed. Their importance is singled out by the ability to determine the overall trajectory of innovative development of the world in general and of the state in particular, to outline perspective directions for the development of the innovative society. Relevant mark is primary, and, therefore, play a crucial role in the emergence of innovative managers. It is determined that the factors of the meso-level include the innovatively organized and innovatively oriented systems of professional education and management training, quality management of educational innovations, availability of quality assurance systems and Postgraduate pedagogical education and self-education of management personnel. Moreover, it is proved, the crucial factor in the development of innovative culture of the future manager's personality of the general secondary educational institution is the presence of the university training system that has the innovation-oriented vector of development. At the same time, micro-level factors that accumulate a systematic interaction of a number of components at the local level (education institution, manager's personality, self-development) are equally effective. It is found out that innovative culture at the educational institution level is formed due to the internal and external policy of the institution, organizational and managerial activity, resource support, psychological climate, as well as the personal qualities of the subjects of innovation activity.

References

1. Anufriev K. O. (2017). Risks of formation of an adaptive innovative culture. *Problems of Economics and Legal Practice*. 2. P. 32–35. [in Ukrainian].
2. Betz I. O. (2015). Development of a teacher's innovative culture in the context of updating the education system in higher educational establishments. *Collection of scientific papers of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine*. 1. P. 53–65. [in Ukrainian].
3. Dolgova V. I. (2016). System of conditions and factors of development of the subject of innovative activity. *News of the Russian State Pedagogical University named after A. Herzen*. No. 179. P. 33–39. [in Russian].
4. Innovation in Ukraine: European experience and recommendations for Ukraine. Vol. 3. Innovation in Ukraine: proposals for policy measures. Kyiv: Phoenix, 2011. 76 p. [in Ukrainian].
5. Karamalikova N.V. (2015). Innovative culture as educational paradigm. *The theory and practice of social development*. № 20. P. 326–328. [in Ukrainian].
6. Kozlova O. G., Milenkova R. V. (2007). Innovative culture: essential characteristics: monograph. Sumy: Sumy State University. A. S. Makarenko. 140 p. [in Ukrainian].
7. Madzhara O. V. (2011). Socio-economic factors of inhibition of innovation processes in the enterprise. *Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: Economics. Specials*. 11. Part 4. P. 94–98. [in Ukrainian].
8. Milenkova R. V. (2008). Innovative culture: a new approach to the development of modern personality, school, society. *Pedagogical Sciences: Coll. Sciences of Art. Sumy: Sumy State University named A.S. Makarenko*. Vol. 1. P. 133–142. [in Ukrainian].
9. Murovana N. (2014). Organizational and pedagogical conditions for the development of innovative culture of the manager of a comprehensive educational institution in the conditions of Postgraduate education. *New pedagogical thought*. 2. P. 197–201. [in Ukrainian].
10. Murovana N. (2013). State of formation of innovative culture of managers of

general educational institutions. *Theory and Methods of Educational Management*. 12. P. 5–15. [in Ukrainian].

11. Simchenko N. A, Mokonko G. A. (2011). Factors of development of the innovatively oriented society. *Economy. Management. Innovation*. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2011_2_48 (accessed 12 February 2020). [in Ukrainian].

12. Starovoiy O. V. (2016). Philosophical principles of the formation of innovative personality culture in conditions of sustainable development of society: author. diss. ... Dr. in Philosophy: 09.00.03 / Nat. Ped. named after M. P. Dragomanov University. K.. 34 p. [in Ukrainian].

13. Yurynets Z. V, Zadorozhny D. B, Zvir V. V. (2013). Development of innovative activity in Ukraine and the world. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*. Vol. 23. P. 282–291. [in Ukrainian].

14. Yastrebov K.L., Tsybikov D.N. (2011). Features of innovative development and innovative culture. *IrSTU Gazette*. No. 7 (54). P. 161–164. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті запропоновано класифікацію та аналіз чинників становлення інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти. На основі системного та компаративного аналізу наукової літератури сукупність відповідних чинників представлено на макро-, мезо- та мікрорівнях розвитку інноваційної культури. До першого рівня віднесено дію глобальних, державно-політичних, економічних та науково-технологічних, аксіологічних та соціокультурних чинників. Підкреслено, що їхня важливість визначається здатністю встановлювати загальну траєкторію інноваційного розвитку світу загалом та держави зокрема, окреслювати перспективні напрями еволюції інноваційного суспільства. Виявлено, що до чинників мезорівня належать інноваційно впорядкована та інноваційно спрямована система професійної освіти та підготовки управлінських кадрів, якісне управління освітніми інноваціями, наявність системи забезпечення якості освіти, післядипломна педагогічна освіта та самоосвіта керівних кадрів. Доведено, що не менш дієвими є чинники мікрорівня, які акумулюють системну взаємодію низки факторів на локальному рівні (заклад освіти, особистість управління, його саморозвиток). Інноваційна культура на рівні закладу освіти формується завдяки його внутрішній та зовнішній політиці, організаційно-управлінській діяльності, ресурсному забезпеченню, психологічному клімату, а також особистісним якостям суб'єктів інноваційної діяльності. Висунуто думку про те, що з-поміж ключових факторів розвитку інноваційної культури особистості майбутнього керівника виняткове значення належить наявності системи професійної підготовки, яка має інноваційно-орієнтований вектор розвитку.

Зазначено, що основним чинником розвитку інноваційної культури є професійна підготовка майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти, яка безпосередньо залежить від науково-теоретичного обґрунтування та практичної реалізації моделі підготовки інноватора-управлінця. Вважаємо, що означена підготовка повинна бути зосереджена на розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти за кількома етапами: мотиваційно-когнітивний, професійно-практичний, креативно-діяльнісний та професійно-релевантний.

Ключові слова: інноваційна культура, інновації, заклад загальної середньої освіти, майбутній керівник закладу загальної середньої освіти, чинники розвитку, макро-, мезо- та мікро рівні розвитку інноваційної культури.

УДК 378.141:373.3

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-322-329

**THE INFLUENCE OF THE BIO (ECO) ETHICAL ACTIVITY OF A FUTURE
PRIMARY SCHOOL AND PRACTICAL PSYCHOLOGIST ON THE
EVALUATION OF OWN BEHAVIOR: THE PRACTICAL ORIENTIRS**

**ВПЛИВ БІО(ЕКО)ЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА ОЦІНКУ
ВЛАСНОЇ ПОВЕДІНКИ: ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ**

Alla KRAMARENKO,

Doctor of Pedagogics, Professor

Алла КРАМАРЕНКО,

доктор педагогічних наук,
професор

<https://orcid.org/0000-0003-3922-4979>

allakramarenko11@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporozhye region, 71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м.Бердянськ,
запорізька обл., 71100

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

Within the article it is determined that the biological ethics provides the achievement of the important practical goal: to save the life on the planet Earth in its cleanliness and integrity, to provide the optimal revival of the vital resources. Nowadays the humanity must form new ethical principles, rules of the behavior within the biosphere which would provide the global interests of the existing on the planet. That's why the special role of the educational institutions is in the formation of the biotic consciousness which requires the creation of new paradigm of the biological education and upbringing.

Within the work it is proposed the author's course "Bio(eco)ethical activity of the primary school teacher, practical psychologist" and the practical tasks for it. The subject of the discipline's learning is the methodical fundamentals of the formation of the readiness of Masters for the implementation of the technology of the bio(eco)ethical activity within the holistic educational process of the high educational institution.

It is mentioned that during the transferring and mastering bio(eco)ethical knowledge and appropriate notions. During the process of the educational lessons on the Natural Science it is appropriate to influence on the motivational sphere of the younger pupils (to arose the empathy because it is impossible to form the notion without the empathy), to find and to make arguments, to consider the mental condition of the younger pupils. While solving the educational tasks it is appropriate to use the whole arsenal of the methodical ways and means, different types and kinds of lessons. The priority should be given to the problematic lessons. The author underlines that it is necessary to help pupils to think and to understand the received knowledge, to systematize the received knowledge, to correlate them with the personal experience, transforming them into the stimulating motive to activity, because the motives provide the unity of the pupil's consciousness and behavior.

Key words: *bio(eco)ethical activity of the primary school teacher, bio(eco)ethics, future specialists of the primary school, younger pupils, practical psychologist, behavior of a younger student.*

Introduction. The modern society think more seriously about the problem of the ecological safety. The excessively comfortable life has negative results and reflection of the environment. Such cases of natural revenge remind about themselves more and more often, making us to reconsider own positions and attitude to the system “personality-environment”. That’s why the bio-ethics more and more permits the social fields.

The bio-ethical conception of the American doctor-oncologist V.R.Potter is directed on the combination of the ethical values and biological factors, on the reasoning and grounding of the subject, goals and tasks of the new science –Bio-ethics. He determines the Bioethics as the science with various directions: ethics of the planet Earth, ethics of alive nature, population ethics, ethics of consumption, urban ethics, geriatric ethics etc. All of them are included in the bioethics because the surviving of the whole ecosystem is the certain checking of our values. V.-R.Potter examined the ethical problems connected with the medicine: using of the methods of the genetic engineering, biotechnologies, moral aspects of the interconnection of the doctor and his patient etc. he tried to unite the principles and fundamentals of the anthropocentrism and biocentrism.

On the positions of the biocentrism it is based the radical direction of the ecological ethics – “liberation (rights) of animals”, which arose in the late 60’s of 20th century. It is oriented on the welfare of certain animals; and when the welfare of certain individuals conflicts with the welfare of their population, the adherents give preference to the welfare of particular, certain representatives. According to G. Filipchuk (2010), this movement supposes the liberation of animals form the cruel and senseless suffering and exploitation; it invokes to refuse from the using animals for the entertainment, to refuse from the animal products which requires the animals’ murder and experiments on them.

The biological ethics provides the achievement of the important practical goal: to save the life on the planet earth in cleanliness and unity, to provide the optimal revival of the vital resources. Nowadays the humankind must form new ethical principles, rules of the behavior within the biosphere, which would provide the global interests of the biota’s existence on the planet. That’s why the special role of the educational institutions is in the formation of the biotic consciousness which requires the creation of the new paradigm of the biological education and upbringing (T. Friedman (2002)).

Literature Review. Within the fundamentals of the eco-centrism there are research works made by V.Boreiko, D.Grodzinskiy, V.Grubinka, M.Kiselev, V.Krisachenko, T.Pavlova, V.Skrebetc, etc.within such works it was grounded that the conception of the eco0centrism is the basis for the understanding of the scientific picture of the world at this stage of the sciences’ development; it is revealed the essence of the ecological culture and consciousness, peculiarities of their formation.

The theoretical fundamentals of the ethical education of pupils were developed by the classical pedagogues (G. Vashchenko, A. Makarenko, V. Sukhomlynsky, K. Ushinsky, etc) and by moderna scientists (I. Bekh, V. Bilousova, O. Vishnevsky, V. Galuzinsky, V. Pokas, M. Stelmakhovich, M. Fitcula, Ya. Fruktova, etc). They’ve grounded the goal, the values’ vector, the

content of the ethical education, they have developed the methodic of diagnostics of the moral education of the student and pupil. The scientists proved that the ethical education is not formed spontaneously; it is the result of the purposeful and systematic work (A. Kramarenko, O. Horbenko, I Syladii (2017)).

Discussion. The western researchers link the emergence of the Biotic especially during the second half of the 20th century with one of the most crisis period of the history of the Western-European and American societies; with the considering of the danger which appears during the interaction of the human and nature at the developed stages of the scientific-technical progress; with the aggravation of the ecological problems; with the arising of the evolutionary, synergetic and systematic approaches within the cognition (Trotska O., Nazarko I., Stepaniuk I. (2012)).

The analysis of the mentioned definitions proves that within opinions of different authors there is no common point of view on the problem of the Bioethics state but these opinions are not contradictive. We understand the bio(eco)ethics, sharing the position of O.Trotskaya, I.Nazarko, A.Stepanyuk as the new scientific and ethical direction which deals with the formulation and solving of the certain ethical problems which are connected with the manipulating with the life at all stages of its organization. We refer certain problems to such range of issues: 1) rapport of the personality with the alive nature; 2) interaction of people (influence of one subjects on the another, on the social systems of different levels of organization).

The scientifically grounded solution of the mentioned problems determines the rethinking of goals and tasks of the bio(eco)ethical education of pupils in general and particularly, the education of younger pupils; it also the development of the organizational-methodical work oriented on the formation of the responsible attitude of pupils to the objects of the wildlife.

According to this goal we propose the course for the Masters of the primary school "Bio(eco) ethical activity of the teacher of primary school", which is oriented on the solution of the mentioned problems. It was also developed the textbook with the same title which was created for the applicants for the high education (A. Kramarenko (2017)).

The subject of the discipline's teaching is the methodical fundamentals of the formation of Masters' readiness to implement the technology of the bio(eco)ethical activity into the integral educational process at the high educational institution.

The author's course provides the consideration of such topics: Bio(eco)ethics as the conceptual basis of the ethical education of pupils; the problem of formation of ecological values of future teachers of primary school as the components of the bio(eco)ethical education in modern research works; Formation of bio(eco)ethically oriented younger pupil during the Natural science's lessons; Formation of the bio(eco)ethical skills of primary school pupils during the "Lessons of the stable development. The school of planet's friends " (1st -2nd grades of school) та "My happy planet" (3rd -4th grades of the school); The bio(eco)ethical education of younger pupils during the Natural science's lessons; Nature-therapy as the technology within the bio(eco)ethically oriented pedagogical process of the primary school and practical psychologist; Training of future teachers of primary school on the fundamentals of the bio(eco)ethics.

During the pedagogical practice future specialists of the primary education

realized the conditions of the effective and successful organization of the process of education younger pupils, considering the fundamentals of the bio (eco)ethics (subjectification of the wildlife's objects; axiologicalization of the life's forms; combination of ideas of the natural-scientific picture of the world with the ethno-culture; combination of the emotional and rational perception of the wildlife) provide the formation of the bio-ethically educated pupil's personality. G. Taranenko (2010) underlines that within such conditions the cognitive and educational goal of the lesson could be re-oriented from the anthropocentric outlook on the bio-centric one; from the pupils' pragmatic activity on the non-pragmatic one.

It should be mentioned that subjectification of the wildlife's objects includes the subjective perception and the subjective attitude (E.Toffler, (1999)). The main methods of the subjectification are: empathy, identification, reflection. At first stages of work these methods are realized with the help of different ways. For example, during the description of the animal it should be given the task to pretend themselves in its image (appearance), to try to imagine its feelings, to analyze the peculiarities of its behavior.

The axiologicalization of the life forms through the recognition of the self-value of each living being is not only the necessary condition for the formation of the ethical attitude to the alive on the basis of the bio(eco)ethics but also it is the condition of the saving life of these organisms. For example during the narration about the animals-predators it should be mentioned their role in the nature and their role for another living beings; it should be made the stress on their behavior.

The combination of the natural-scientific picture of the world with the ethno-culture links the formation of the child's outlook with the ethno-culture. Tales, foretokens, customs which are kept by the nation (people) in the world's model; they lead the correction of the behavior which is oriented against the people or against the nature. The criterion of the chosen type of behavior are values which are the component of the personality's worldview.

The organic combination of the rational and emotional within the bio (eco)ethical education means that the form of the material's presentation must be characterized by the emotionality. It has to direct the child on the positive emotions. The influence on the emotions is caused by the age features of the pupils who better perceive the emotional information than the rational one, though in each case emotions are consolidated by the rational arguments.

The child's positive emotions could be formed if it would be revealed the self-value of each living being. For example, it should be described the animal's ability to think, to feel the pain and joy; it should be made the stress on its beauty, high organization of the behavior, on the complexity of its emotions and mental activity, during the description of the animal we should show pupils big color photos with its depiction or we should show the colored clay figurine, making stress on the perfection of the animal's form. The narration should be finished with the help of the home task: to make the animal's figurine from the paper, clay or plasticine according to the body's symmetry.

With the aim of the consolidation of the young pupils' positive emotional attitude to the animals it should be useful to implement games and conversations during the class surveys. Games on the given topic are mainly used for the repeat

and further consolidation of the material, also for revealing of the additional aspects of the topic. They add the important diversity to the lessons conducting; they invoke the positive emotional reaction of children and help to memorize and to keep in mind the material (A. Kramarenko (2016)).

The effective formation of the ethical attitude to the living beings is provided by the influence on child's emotions and. Within the school practice the scarce attention is given to the sound, touch and smell because for the familiarization with the environment the personality usually uses the organs of vision. That's why the influence on the senses stimulates the development of different child's feelings; it allows to share with the life experience; it also reveals the new opportunities for the creativity. For example, try to feel and to draw the tree which is growing; try to feel and draw the life which rages according to the swash; try to draw your feeling which you receive during the smelling the flowers; describe the animal, touching it in your mind.

The task "Animal's feelings" requires to pretend that you are this animal and to describe its feelings and emotions when it is fed, called, touched, teased. This provides the understanding of the animal's state and feelings; it also provides the empathic attitude to the animal, stimulates to analyze own feelings and to compare them with the animal's feelings. When the interest to the animal would be evoked, the attention should be paid to the ethical side of the attitude to this animal, to evoke the humane feelings within the children. For example, during the studying of the animal (which evoke antipathy, repugnance, fear) it should be shown its attractiveness.

During the transferring and mastering bio(eco)ethical knowledge and appropriate beliefs, during the educational lessons of the Nature science we should make stress on the motivational sphere (to evoke the empathy which is necessary for the formation of the persuasions), to give the necessary arguments, to consider the mental state of the younger pupils. During the solving of the educational tasks we should implement the whole arsenal of the methodical ways and means, different types and kinds of lessons. The priority must be given to the problematic lessons. it is necessary to help pupils to rethink deeply the received knowledge, to systematize the received knowledge, to correlate with the personal experience, transforming the knowledge into the incentive motive for the action. Thus, to obtain the status of the persuasion. The motives provide the unity of the pupils' consciousness and behavior.

On the one hand, the child's attitude to the alive nature is the result of the purposeful activity of pedagogues and on the other hand it is the inclusion of children in such types of activity, which require the manifestation of this attitude (evaluative and charity activity, situations of the moral choice), which provides the installation of the stable relationships and conscious behavior. The formed personality's features prove such educational result.

The content and sequence of the influence on the personality's spheres caused the choice of methods, methodical ways and means which are used for the formation of the pupils' bio(eco)ethical education. the proposed methodic provides the realization of the traditional methods: verbal (conversation, narration, discussion, communication with the living beings,

moral persuasion, method of the teacher's personal experience); practical (observations, exercises) and specific methods – eco-psychological (empathy, identification, reflection); playing (staging, creative games); interactive (brainstorm, method of choice of the alternative decisions).

The special attention must be paid to the dialogical interaction of the teacher and pupils; to the creation of the positive atmosphere (during the lesson and during the extracurricular time); to the creation of the situations within which the pupils could reveal their moral features. The teacher must create the atmosphere of the interest, oriented on the animal for the letting the pupil to feel his sincerity. The sequence of the material's presentation depends on the teacher's choice, depends on the character of the student. When it is appropriate it is advisable to start the information's presentation from the description of the animal's appearance, its aesthetic attractiveness, from the description of the peculiarities of its life and body's structure.

The method of communication with the living beings, considering them as objects and subjects, is the effective method of communication. Within this method the teacher must be prepared as the practical psychologist; he has to ways and means of such communication.

The positive example of the teacher provides the planned influence on the pupil's consciousness and behavior. The method of the teacher's personal example provides the ethical behavior of the teacher, which is oriented on the value orientations. These orientations are projected on the pupils consciously or non-consciously. The authority of the pedagogue plays the important role. For example, during the communication with the animals, during the description of their life the teacher demonstrates his attitude to the certain objects, informs about their meaning within the personality's life.

Eco-psychological methods of the empathy, identification, reflection provide the better understanding of the living beings. They are used not only independently but also along with the implementation of another methods. The child's identification of himself with the animal allows the child to be on the being's place, to understand the animal's feelings better and to perceive animal's problems as the own problems. Thus basing on own, personal feelings pupils are able to know more about the problems of the living beings and to find the optimal ways of decision for these problems.

The role-games are interesting and educational method. For example, during the game "Web" it is possible to model the interconnection and inter-dependencies of living beings and people. Children should stay in the circle, one of the keeps the tangle of threads and starts the game: "I am the oak, the squirrel lives on me ". the child keeps the end of the thread and he throws the tangle to another participant of the game – to the "squirrel". This child should continue "I like nuts, cobnuts". During the game the tangle continues its way among the game's participants till the moment when all the pupils would be tied, they could be connected even some times. During the process of the games we should make the questions: "What will happen if you'll cut the oak-tree? Would you eliminate the worms?". In the end of the game when all are connected with the threads, the participants pull the treads of the web. During this moment they feel their unity and interconnection.

The stimulus of the formation of the pupils' value attitude to animals is the solution of exercises which suggest pupils the situation of the alternative choice. Such exercises have such stages of the solution: I – situation's diagnostics (determination and analysis of the conditions which provide the emerge and development of the situation), II – projecting of stages of the solution of contradictions (planning of the solution and planning of the opportunities for its realization); III – analysis of results and consequences of the made solution.

Thus the situations gain the problematic character. The solving of the problems is realized according to the didactic sequence of the logical research and provides the effective mastering of the moral principles and norms. The contradiction is in the basis of the problem. Within the sphere on the bio-ethical education the contradictions are determined in the non-appropriateness of conditions which are necessary for the subject's moral activity and in the lack of the adequate choice of the action depending on the level of the bio-(eco)ethical education. that's why one of the main tasks of the bioethical education is to teach pupils to make the moral choice within the conditions of the moral conflict.

Thus the proposed for the Masters of the primary education the author's course "The bio(eco)ethical activity of the primary school teacher and practical psychologist", which is oriented on the methodical fundamentals of the formation of the Masters readiness for the implementation of the technology of bio(eco)ethical activity into the integral educational process at high educational institution, provided the formation of the nature-appropriate behavior of the younger pupils during the students' practice.

Conclusions and perspectives for future research problems. We plan to develop tasks (which must be done during the pedagogical practice) for the improvement of the effectiveness of the bio(eco)ethical activity of the future primary school teacher and practical psychologist.

Література

1. Філіпчук Г. Суспільне ековиховання в контексті природності існування / Георгій Філіпчук // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13. – № 4. – С. 144–149.
2. Фрідмен Т. Лексус і оливкове дерево. Зрозуміти глобалізацію / Т. Фрідмен ; [пер. з англ. М. Прокопович, І. Скакун]. – Львів: Б. в., 2002. – 624 с.
3. Kramarenko Alla. Pedagogy Students' Professional Competence Formation / Kramarenko Alla, Horbenko Olena, Syladii Ivan // Наука і освіта (Science and Education). – 2017. – №10. – С. 188–193.
4. Крамаренко А. Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спеціальності 013 "Початкова освіта"] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. – 192 с.
5. Kramarenko A. Methodical Basis of Forming of Ecological Values of Future Primary School Teachers During the Process of Professional Training / A. Kramarenko // Współczesne trendy w gospodarce i sektorze publicznym. – Opole, 2016. – С.342–383.
6. Тараненко Г. Г. Коеволюційна парадигма у професійній педагогічній освіті / Г. Г. Тараненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. – Мелітополь : МДПУ, 2010. – № 4. – С. 42–48.
7. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер ; пер. с англ. ; вступ. ст. П. Гуревича. – Москва : Издательство АСТ, 1999. – 784 с.
8. Тройцька Т. С. Коеволюційна парадигма як одна з визначальних детермінант

антропоєкологічної освіти / Т. С. Троїцька, Г. Г. Тараненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. – Мелітополь : МДПУ, 2011. – № 7. – С. 6–12.

References

1. Filipchuk, G. (2010). Public Raising environmental literacy in the context of natural existence. Education and Management. Т.13. № 4. pp. 144-149. [in Ukrainian].
2. Friedman, T. (2002). The Lexus and the Olive Tree. Understanding globalization. Lviv. [in Ukrainian].
3. Kramarenko Alla, Horbenko Olena, Syladii Ivan (2017). Pedagogy Students' Professional Competence Formation. Science and Education. №10. pp. 188-193. [in English].
4. Kramarenko, A. (2017). Bio(eko)etychna diialnist uchytelia pochatkovoї shkoly: navch. posib. Berdiansk: Vydavets Tkachuk O.V. [in Ukrainian].
5. Kramarenko, A. (2016). Methodical Basis of Forming of Ecological Values of Future Primary School Teachers During the Process of Professional Training. Współczesne trendy w gospodarce i sektorze publicznym: monografia. Opole, pp. 342-383. [in English].
6. Taranenko, G. G. (2010). Co-evolutionary paradigm in the professional pedagogical education. Scientific Bulletin of Melitopol State. ped. Univ of Bogdan Khmelnytsky. Series: Pedagogy: Coll. Science. Pract. elitopol: MDP, № 4. pp. 42-48. [in Ukrainian].
7. Toffler, E. (1999). The Third Wave. Transl. from English.; join. Art. P. Gurevich. Moskva: "Firma" Publisher AST ". [in Russian].
8. Trotska O. S., Nazarko I.S., Stepaniuk I.V. (2012). Bio(eko)etychna vykhovannia: teoriia i praktyka: monografia. 2-he vyd. pererob. y dopovn. Ternopil : Vyd-vo TNPU. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті зазначається, що біологічна етика сприяє досягненню важливої практичної мети: зберегти життя на планеті Земля в чистоті і цілісності, забезпечити оптимальне відродження життєвих ресурсів. Сьогодні людство повинно сформувати нові етичні принципи, правила поведінки у біосфері, які б сприяли глобальним інтересам існування біоти на планеті. Саме тому особлива роль закладів освіти полягає у формуванні біосвітної свідомості, яка потребує створення нової парадигми біологічної освіти та виховання.

У роботі пропонується авторський курс "Біо(eko)етична діяльність учителя початкової школи та практичного психолога" й практичні завдання до них. Предметом вивчення дисципліни є методичні засади формування готовності магістрантів до впровадження у цілісний освітній процес ЗВО технології біо(eko)етичної діяльності.

Зазначається, що під час передачі і засвоєння біо(eko)етичних знань та відповідних переконань у процесі навчальних занять з природознавства доцільно впливати на мотиваційну сферу молодших школярів (викликати співпереживання, без яких не може формуватись переконання), наводити необхідні аргументи, враховувати психічний стан молодших школярів. Вирішуючи виховні завдання, використовувати весь арсенал методичних прийомів і засобів, різні типи і види уроків. При цьому пріоритет повинен бути відданий проблемним урокам. Автор підкреслює, що необхідно допомогти учням з боку вчителів початкової школи та практичних психологів глибоко осмислити отримані знання, систематизувати їх, співвіднести з особистим досвідом, перетворивши їх в спонукальний мотив до дії, тобто набутти статус переконань, оскільки мотиви забезпечують єдність свідомості та поведінки учнів.

Ключові слова: біо(eko)етична діяльність учителя початкової школи, біо(eko)етика, майбутні фахівці початкової освіти, молодші школярі, практичний психолог, поведінка молодшого школяра.

УДК 373.5.016:519.21]:004.853

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-330-340

COMPUTER SUPPORT FOR THE STUDY OF THE TOPIC “LEAST SQUARES METHOD” OF THE DISCIPLINE “PROBABILITY THEORY WITH ELEMENTS OF MATHEMATICAL STATISTICS”

КОМП’ЮТЕРНА ПІДТРИМКА ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “МЕТОД НАЙМЕНШИХ КВАДРАТІВ” КУРСУ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ІЗ ЕЛЕМЕНТАМИ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ

Oleksiy KRASNOZHON,

Олексій КРАСНОЖОН,

Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-9699-6038>

mypostnew@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of developing the components of an effective computer-oriented methodological system of teaching the discipline "Probability theory with elements of mathematical statistics", which is provided by the curriculum for the training of future mathematics teachers. The article discusses the methodological and algorithmic aspect of the organization of calculations in the process of applying the least squares method to determine the functional dependence between the features of the sample of the general totality in the mathematical program environment Mathcad. Detailed examples of solving the problems of equating the values of a sample of a general totality along a first-degree polynomial (linear dependence), a second-degree polynomial (parabola), and a third-degree polynomial (cubic parabola) are given. The theoretical foundations of the least squares method are presented. A brief review of the educational and methodological literature used in teaching the theory of probabilities with elements of mathematical statistics is carried out, the expediency of using mathematical software in the study of the content of the specified discipline is substantiated. Provisions have been formulated on the need to develop test problems of varying degrees of complexity in probability theory with elements of mathematical statistics in order to objectively evaluate students' academic achievement. The article contains the useful implementations of the least-squares method in the Mathcad software environment; conclusions and directions of further scientific and pedagogical research in the field of implementation of computational methods of mathematical statistics when finding statistical estimates of a sample of values of a random variable of the general totality. The methodical and algorithmic materials presented in the article can be useful to students for organizing and activating independent scientific-pedagogical activity, teachers of secondary educational institutions, heads of facultative and circle work of students, teachers of the theory of probability courses with elements of mathematical statistics.

Key words: *least squares method, statistical sampling, general totality, probability theory, elements of mathematical statistics.*

Вступ. Сучасна вища педагогічна освіти характеризується

впровадженням широкого спектру інновацій, покликаних забезпечити якість, доступність, об'єктивність, індивідуалізацію, дистанційність та професійну спрямованість підготовки майбутнього фахівця. Зрозуміло, що досягнення зазначених вимог неможливе без застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Особливу увагу слід звернути на специфіку підготовки майбутнього вчителя математики, оскільки саме ці дисципліни покликані забезпечити фахівця арсеналом засобів та методів, достатніх для розв'язання широкого класу задач з опрацювання емпіричних даних, отриманих у ході педагогічного експерименту чи будь-якої іншої науково-дослідної методичної роботи. У цьому аспекті провідна роль належить навчальній дисципліні "Теорія ймовірностей із елементами математичної статистики". Згідно з навчальним планом дисципліна "Теорія ймовірностей із елементами математичної статистики" викладається в п'ятому семестрі третього року підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Математика). Обсяг курсу становить 180 годин (6 кредитів ECTS) і має на меті ознайомити майбутніх учителів математики із завданнями та методами теорії ймовірностей та математичної статистики в обсязі, достатньому для успішного практичного використання отриманих знань у подальшій роботі за спеціальністю. Задачі математичної статистики, які розглядаються в змістовому модулі "Елементи математичної статистики", є найбільш ємними щодо математичних обчислень та потребують використання математичних програмних середовищ, оскільки виконання таких обчислень на калькуляторі вкрай нерезультативне та обумовлює виникнення обчислювальних помилок через людський фактор. Крім того, накопичені обчислювальні похибки можуть спотворити результати статистичної обробки експериментальних даних і призвести до хибних інтерпретацій статистичних гіпотез. Для подолання зазначених негативних явищ вважаємо за доцільне створення алгоритмічних реалізацій методів математичної статистики в математичних програмних середовищах, що дозволить значно підсилити результативність та продуктивність аудиторної роботи студентів.

Методи та методики дослідження. Розробці обчислювальних реалізацій числових методів присвячені окремі підручники, навчальні посібники та практикуми, зокрема, посібник для вчителів (Zhaldak, 1997), підручники (Lyashchenko, 1996), (Tkach, 2009), навчальні посібники (Kovalenko, 2011), (Marmosa, 2004), (Ryabushko, 2010), практикум (Litvin, 2006).

У підручнику (Lyashchenko, 1996) розглянуто методи алгебри і математичного аналізу, лінійного програмування та статистичної обробки результатів експерименту. Для більшості чисельних методів побудовано алгоритми, які реалізуються на комп'ютері. Наведені алгоритми можуть бути реалізовані в сучасних мовах програмування і використані студентами у власній науковій та експериментальній роботі. Підручник (Tkach, 2009) містить теоретичні і методичні основи побудови статистичних показників, які використовують для вивчення закономірностей суспільних явищ з урахуванням міжнародних стандартів статистики та обліку. Особливу увагу приділено статистичній методології, можливостям її використання в умовах

суттєвих змін в економіці. Посібник для вчителів (Zhaldak, 1997) має на меті розкрити методичні та алгоритмічні аспекти використання засобів сучасних інформаційних технологій під час вивчення алгебри та початків аналізу в середніх навчальних закладах із поглибленим вивченням різних дисциплін. У посібнику (Kovalenko, 2011) викладено елементи основних розділів вищої математики, зокрема, елементи комбінаторики, теорії ймовірностей та математичної статистики. Теоретичний матеріал супроводжується розв'язанням конкретних прикладів. Навчальний посібник (Ryabushko, 2010) спрямований на розвиток та активізацію самостійної роботи студентів з опанування курсом вищої математики, зокрема, таких її розділів, як теорія ймовірностей та математична статистика. У посібнику (Marmosa, 2004) розглядаються статистичні розподіли та їх характеристики, статистична оцінка параметрів розподілу, перевірка статистичних гіпотез, дисперсійний і кореляційний аналіз тощо, а також основні методи і прийоми обробки результатів спостережень. Практикум (Litvin, 2006) містить розв'язання типових задач курсу "Чисельні методи" з реалізацією в системі Mathcad та завдання для самостійної роботи. Аналіз наукових публікацій дає підстави для виділення недостатньо досліджених компонентів методичної проблеми щодо створення програмних реалізацій методів математичної статистики в програмних середовищах. Зазначеним компонентам присвячується наша стаття.

Стаття має на меті запропонувати програмні реалізації в середовищі Mathcad методу найменших квадратів; подати приклади його застосування в процесі математичної підготовки фахівців як математичних, так і нематематичних спеціальностей, оскільки їх рівень іноді недостатній для усвідомлення теоретичних основ побудови статистичних методів. Специфіка створення обчислювальних модулів з використанням вбудованих математичних функцій середовища Mathcad сприятиме формуванню алгоритмічної культури студентів, фахова підготовка яких передбачає опанування методами математичної статистики. Методичні та математичні аспекти розробки обчислювальних модулів в середовищі Mathcad становлять сутність досліджуваного явища.

Результати та дискусії. Наведемо приклад застосування методу найменших квадратів для розв'язання задач математичної статистики. Постановка задачі: нехай залежність y від x виражається формулою

$y = f(x, \alpha_0, \alpha_1, \dots, \alpha_m)$, де $\alpha_0, \alpha_1, \dots, \alpha_m$ – невідомі параметри, які підлягають визначенню. У результаті n незалежних дослідів за заданими значеннями x_1, x_2, \dots, x_n змінної x отримано відповідні значення

y_1, y_2, \dots, y_n функції y . Вважають, що найбільш вірогідні значення для параметрів $\alpha_0, \alpha_1, \dots, \alpha_m$ дає мінімум функції цих параметрів

$S(\alpha_0, \alpha_1, \dots, \alpha_m) = \sum_{i=1}^n (y_i - f(\alpha_0, \alpha_1, \dots, \alpha_m))^2$. Необхідні умови мінімуму

функції S записуються у вигляді системи $(m+1)$ -го рівняння:

$$\left\{ \begin{array}{l} \alpha_0 n + \alpha_1 \sum_{i=1}^n x_i + \alpha_2 \sum_{i=1}^n x_i^2 = \sum_{i=1}^n y_i, \\ \alpha_0 \sum_{i=1}^n x_i + \alpha_1 \sum_{i=1}^n x_i^2 + \alpha_2 \sum_{i=1}^n x_i^3 = \sum_{i=1}^n x_i y_i, \\ \alpha_0 \sum_{i=1}^n x_i^2 + \alpha_1 \sum_{i=1}^n x_i^3 + \alpha_2 \sum_{i=1}^n x_i^4 = \sum_{i=1}^n x_i^2 y_i, \end{array} \right. \quad (\text{Ryabushko, 2010: 249-250})$$

Приклад 1. У результаті експерименту отримано значення випадкової величини Y за заданими значеннями випадкової величини X :

X	0	4	7	12	16	20	25	31	37
Y	34,7	42,3	47,5	56,9	62,1	70,6	81,9	91,5	101,7

Знайти лінійну залежність $y(x) = \alpha_0 + \alpha_1 x$ за методом найменших квадратів.

Розв'язування. За результатами експерименту складаємо обчислювальну таблицю значень випадкових величин X та Y (рис. 1):

ORIGIN := 1

$n := 9 \quad i := 1..n$

$x_1 := 0 \quad x_2 := 4 \quad x_3 := 7 \quad x_4 := 12 \quad x_5 := 16 \quad x_6 := 20 \quad x_7 := 25 \quad x_8 := 31 \quad x_9 := 37$

$y_1 := 34.7 \quad y_2 := 42.3 \quad y_3 := 47.5 \quad y_4 := 56.9 \quad y_5 := 62.1 \quad y_6 := 70.6 \quad y_7 := 81.9 \quad y_8 := 91.5 \quad y_9 := 101.7$

$$x = \begin{pmatrix} 0 \\ 4 \\ 7 \\ 12 \\ 16 \\ 20 \\ 25 \\ 31 \\ 37 \end{pmatrix} \quad y \rightarrow \begin{pmatrix} 34.7 \\ 42.3 \\ 47.5 \\ 56.9 \\ 62.1 \\ 70.6 \\ 81.9 \\ 91.5 \\ 101.7 \end{pmatrix} \quad (x_i)^2 \rightarrow \begin{pmatrix} 0 \\ 16 \\ 49 \\ 144 \\ 256 \\ 400 \\ 625 \\ 961 \\ 1369 \end{pmatrix} \quad (x_i y_i) \rightarrow \begin{pmatrix} 0 \\ 169.2 \\ 332.5 \\ 682.8 \\ 993.6 \\ 1412.0 \\ 2047.5 \\ 2836.5 \\ 3762.9 \end{pmatrix}$$

$$\sum_i x_i = 152 \quad \sum_i y_i = 589.2 \quad \sum_i (x_i)^2 = 3.82 \times 10^3 \quad \sum_i (x_i y_i) = 1.2237 \times 10^4$$

Рис. 1. Обчислювальна таблиця значень випадкових величин X та Y

Оскільки $n = 9$, то система рівнянь з необхідних умов мінімуму функції S набирає вигляд:

$$\begin{cases} 9\alpha_0 + 152\alpha_1 = 589,2; \\ 152\alpha_0 + 3820\alpha_1 = 12237. \end{cases}$$

Розв'язавши отриману систему лінійних рівнянь з необхідних умов мінімуму функції S методом Гаусса, отримуємо шукані значення параметрів α_0, α_1 лінійної залежності Y від X за методом найменших

квадратів (рис. 2):

$$A := \begin{bmatrix} n & \sum_i x_i & \sum_i y_i \\ \sum_i x_i & \sum_i x_i^2 & \sum_i x_i y_i \end{bmatrix} \quad A = \begin{pmatrix} 9 & 152 & 589.2 \\ 152 & 3820 & 12237 \end{pmatrix} \quad \text{ref}(A) = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 34.651 \\ 0 & 1 & 1.825 \end{pmatrix}$$

Рис. 2. Розв'язування системи рівнянь методом Гаусса

Отже, лінійна залежність Y від X , отримана за методом найменших квадратів, набирає вигляд: $y(x) = 34,651 + 1,825x$.

Відповідь: $y(x) = 34,651 + 1,825x$.

Приклад 2. Значення деякої ознаки Y за значеннями ознаки X характеризуються даними експерименту:

X	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
Y	14,1	10,4	7,8	5,6	4,2	3,1	2,4	3,2	3,9	5,8

Вирівняти залежність Y від X вздовж парабол

$$y(x) = \alpha_0 + \alpha_1 x + \alpha_2 x^2.$$

Розв'язування. Для отримання системи рівнянь з необхідних умов мінімуму функції $S(\alpha_0, \alpha_1, \alpha_2)$ записуємо розрахункову таблицю, сформовану у програмному середовищі Mathcad (рис. 3):

ORIGIN := 1

n := 10 i := 1..n $x_i := i - 6$

$y_1 := 14.1$ $y_2 := 10.4$ $y_3 := 7.8$ $y_4 := 5.6$ $y_5 := 4.2$ $y_6 := 3.1$ $y_7 := 2.4$ $y_8 := 3.2$ $y_9 := 3.9$ $y_{10} := 5.8$

$$x \rightarrow \begin{pmatrix} -5 \\ -4 \\ -3 \\ -2 \\ -1 \\ 0 \\ 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \end{pmatrix} \quad y \rightarrow \begin{pmatrix} 14.1 \\ 10.4 \\ 7.8 \\ 5.6 \\ 4.2 \\ 3.1 \\ 2.4 \\ 3.2 \\ 3.9 \\ 5.8 \end{pmatrix} \quad (x_i)^2 \rightarrow \begin{pmatrix} 25 \\ 16 \\ 9 \\ 4 \\ 1 \\ 0 \\ 1 \\ 4 \\ 9 \\ 16 \end{pmatrix} \quad (x_i)^3 \rightarrow \begin{pmatrix} -125 \\ -64 \\ -27 \\ -8 \\ -1 \\ 0 \\ 1 \\ 8 \\ 27 \\ 64 \end{pmatrix} \quad (x_i)^4 \rightarrow \begin{pmatrix} 625 \\ 256 \\ 81 \\ 16 \\ 1 \\ 0 \\ 1 \\ 16 \\ 81 \\ 256 \end{pmatrix} \quad (x_i y_i) \rightarrow \begin{pmatrix} .49 \\ 1.4 \\ 5.7 \\ 11.6 \\ 27.5 \\ 56.4 \\ 79.1 \end{pmatrix} \quad [(x_i)^2 y_i] \rightarrow \begin{pmatrix} 352.5 \\ 166.4 \\ 70.2 \\ 22.4 \\ 4.2 \\ 0 \\ 2.4 \\ 12.8 \\ 35.1 \\ 92.8 \end{pmatrix}$$

$$\sum_i x_i = -5 \quad \sum_i y_i = 60.5 \quad \sum_i (x_i)^2 = 85 \quad \sum_i (x_i)^3 = -125 \quad \sum_i (x_i)^4 = 1.333 \times 10^3 \quad \sum_i (x_i y_i) = -107.2 \quad \sum_i [(x_i)^2 y_i] = 758.8$$

Рис. 3. Розрахункова таблиця

За результатами обчислень записуємо систему трьох лінійних рівнянь:

$$\begin{cases} 10\alpha_0 - 5\alpha_1 + 85\alpha_2 = 60,5; \\ -5\alpha_0 + 85\alpha_1 - 125\alpha_2 = -107,2; \\ 85\alpha_0 - 125\alpha_1 + 1333\alpha_2 = 758,8. \end{cases}$$

Розв'язування отриманої системи лінійних рівнянь виконуємо в програмному середовищі Mathcad, використовуючи метод Гаусса. Вбудована матрична функція $rref(A)$ дозволяє в автоматичному режимі шляхом елементарних перетворень рядків розширеної матриці A системи рівнянь отримати східчасту матрицю рівносильної системи рівнянь, з якої визначаємо значення параметрів $\alpha_0, \alpha_1, \alpha_2$ шуканої параболи (рис. 4).

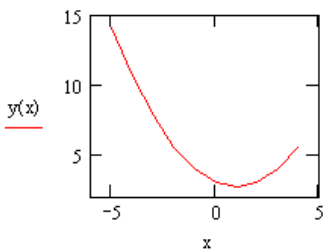
$$A := \begin{bmatrix} n & \sum_i x_i & \sum_i (x_i)^2 & \sum_i y_i \\ \sum_i x_i & \sum_i (x_i)^2 & \sum_i (x_i)^3 & \sum_i x_i y_i \\ \sum_i (x_i)^2 & \sum_i (x_i)^3 & \sum_i (x_i)^4 & \sum_i [(x_i)^2 \cdot y_i] \end{bmatrix} \quad A = \begin{pmatrix} 10 & -5 & 85 & 60.5 \\ -5 & 85 & -125 & -107.2 \\ 85 & -125 & 1333 & 758.8 \end{pmatrix} \quad rref(A) = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 3.04424 \\ 0 & 1 & 0 & -0.6153 \\ 0 & 0 & 1 & 0.31742 \end{pmatrix}$$

Рис. 4. Розв'язування системи трьох лінійних рівнянь за методом Гаусса

Таким чином, шукана зрівняна вздовж параболи залежність Y від X має вигляд: $y(x) = 3,0442 - 0,6153x + 0,3174x^2$. Графік зрівняної вздовж параболи залежності Y від X подано на рис. 5.

$$\text{ORIGIN} := 1 \quad n := 10 \quad i := 1..n \quad x_i := i - 6$$

$$y(x) := 3.0442 - 0.6153x + 0.3174x^2$$



$$y_i := y(x_i)$$

$$x^T \rightarrow (-5 \ -4 \ -3 \ -2 \ -1 \ 0 \ 1 \ 2 \ 3 \ 4)$$

$$y^T \rightarrow (14.0557 \ 10.5838 \ 7.7467 \ 5.5444 \ 3.9769 \ 3.0442 \ 2.7463 \ 3.0832 \ 4.0549 \ 5.6614)$$

Рис. 5. Графік зрівняної вздовж параболи залежності Y від X

На рис. 5 також наведені значення функції $y(x) = 3,0442 - 0,6153x + 0,3174x^2$ в точках $x_i, i = 1, 2, \dots, 10$. Як легко бачити, значення функції $y(x) = 3,0442 - 0,6153x + 0,3174x^2$ для значень ознаки X майже збігаються із відповідними значеннями ознаки Y з умови прикладу.

Відповідь: $y(x) = 3,0442 - 0,6153x + 0,3174x^2$.

Приклад 3. Залежність ознаки Y від ознаки X характеризується такими експериментальними даними:

X	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Y	-5,6	-3,7	-2,3	-0,9	0,2	1,3	2,5	3,7	4,8	6,2	8,1

Методом найменших квадратів знайти коефіцієнти залежності $y(x) = \alpha_0 + \alpha_1 x + \alpha_2 x^2 + \alpha_3 x^3$. Побудувати графік отриманої функціональної залежності.

Розв'язування. У програмному середовищі Mathcad формуємо таблицю емпіричних даних (рис. 6):

ORIGIN := 1

n := 11 i := 1..n

$x_i := i - 6$

$y_1 := -5.6$ $y_2 := -3.7$ $y_3 := -2.3$ $y_4 := -0.9$ $y_5 := 0.2$ $y_6 := 1.3$ $y_7 := 2.5$ $y_8 := 3.7$ $y_9 := 4.8$ $y_{10} := 6.2$ $y_{11} := 8.1$

$x^T \rightarrow (-5 \ -4 \ -3 \ -2 \ -1 \ 0 \ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5)$

$y^T \rightarrow (-5.6 \ -3.7 \ -2.3 \ -0.9 \ 0.2 \ 1.3 \ 2.5 \ 3.7 \ 4.8 \ 6.2 \ 8.1)$

Рис. 6. Таблиця емпіричних даних

Система чотирьох лінійних рівнянь з необхідних умов мінімуму функції S набуває вигляд:

$$\begin{cases} 11\alpha_0 + 110\alpha_2 = 14,3; \\ 110\alpha_1 + 1958\alpha_3 = 140,9; \\ 110\alpha_0 + 1958\alpha_2 = 138,9; \\ 1958\alpha_1 + 41030\alpha_3 = 2576,9. \end{cases}$$

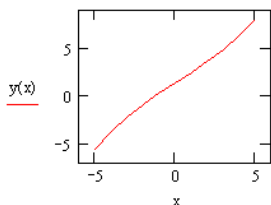
Розв'язування отриманої системи лінійних алгебраїчних рівнянь методом Гаусса ілюструє рис.7:

$$A = \begin{pmatrix} n & \sum_i x_i & \sum_i |x_i|^2 & \sum_i |x_i|^3 & \sum_i y_i \\ \sum_i x_i & \sum_i |x_i|^2 & \sum_i |x_i|^3 & \sum_i |x_i|^4 & \sum_i x_i y_i \\ \sum_i |x_i|^2 & \sum_i |x_i|^3 & \sum_i |x_i|^4 & \sum_i |x_i|^5 & \sum_i |x_i|^2 y_i \\ \sum_i |x_i|^3 & \sum_i |x_i|^4 & \sum_i |x_i|^5 & \sum_i |x_i|^6 & \sum_i |x_i|^3 y_i \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 11 & 0 & 110 & 0 & 14.3 \\ 0 & 110 & 0 & 1958 & 140.9 \\ 110 & 0 & 1958 & 0 & 138.9 \\ 0 & 1958 & 0 & 41030 & 2576.9 \end{pmatrix} \rightarrow \text{ref}(A) = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 1.3478 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 1.0824 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & -0.0048 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0.0111 \end{pmatrix}$$

Рис. 7. Розв'язування системи чотирьох лінійних рівнянь методом Гаусса

Отже, шукана залежність ознаки Y від ознаки X має вигляд: $y(x) = 1,3478 + 1,0824x - 0,0048x^2 + 0,0111x^3$. Графік отриманої функції ілюструє рис.8. Під графіком наведено значення функції $y(x)$ (випадкової величини Y), обчислені для відповідних значень x (випадкової величини X).

$$y(x) := 1.3478 + 1.0824x - 0.0048x^2 + 0.0111x^3$$



$$x^T \rightarrow (-5 \ -4 \ -3 \ -2 \ -1 \ 0 \ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5)$$

$$y_1 := y(x_1)$$

$$y^T \rightarrow (-5.5717 \ -3.7690 \ -2.2423 \ -0.9250 \ 0.2495 \ 1.3478 \ 2.4365 \ 3.5822 \ 4.8515 \ 6.3110 \ 8.0273)$$

Рис. 8. Графік функціональної залежності ознаки Y від ознаки X

Відповідь: $y(x) = 1,3478 + 1,0824x - 0,0048x^2 + 0,0111x^3$.

Висновки. Під час розв'язування задач математичної статистики досить часто доводиться виконувати значний обсяг обчислювальних робіт, який викликає перенапруження та швидко стомлює виконавця. Крім того, обчислювальні операції потребують постійної концентрації та часового ресурсу, отже, їх виконання протягом аудиторного заняття є малопродуктивним і недостатньо ефективним. Виникає потреба в алгоритмізації та інтенсифікації зазначених операцій, розробці відповідних алгоритмів у математичних середовищах, які дозволили б швидко і з наперед заданою точністю розв'язувати подібні задачі, що є вкрай важливим для експериментатора-дослідника; надавали б останньому потужний та надійний засіб опрацювання даних педагогічного чи фізичного експерименту або будь-яку статистичну інформацію. У таких випадках користуються алгоритмічними реалізаціями методів математичної статистики в математичних програмних середовищах. Створення подібних реалізацій і обґрунтування доцільності їх використання ми відносимо до результатів нашого дослідження. Основні висновки дослідження містять такі положення:

- розв'язання задач математичної статистики з використанням математичних програмних засобів формує в студентів педагогічних закладів вищої освіти широкий спектр алгоритмічних прийомів загального характеру, цінних для математичного розвитку особистості, і таких, що можуть бути застосованими і на будь-якому іншому математичному матеріалі;
- наведені в статті реалізації методу найменших квадратів є методичним напрацюванням, корисним для студентів та викладачів педагогічних закладів вищої освіти;
- систематичне і методично виправдане використання математичних програмних засобів у процесі навчання математичних дисциплін сприятиме розв'язанню проблеми неефективного використання навчального часу.

На нашу думку, перспективним напрямом подальшого наукового пошуку є розробка багатоваріантних різнорівневих задач з курсу теорії ймовірностей із елементами математичної статистики, покликаних забезпечити формування і розвиток умінь студентів педагогічних вищих навчальних закладів розв'язувати задачі з використанням математичних програмних засобів.

Література

1. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики : посібник для вчителів / Мирослав Іванович Жалдак. – К. : Техніка, 1997. – 303 с.
2. Коваленко І. П. Вища математика. Навчальний посібник. / Іван Панасович Коваленко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 456 с.
3. Литвин О. М. Практикум з курсів "Математичні методи та моделі в розрахунках на ПЕОМ" і "Чисельні методи" (із застосуванням системи Mathcad) : навчальний посібник. / О. М. Литвин, Л. С. Лобанова. – Харків : УІПА, 2006. – 153 с.
4. Лященко М. Я. Чисельні методи : підручник. /М. Я. Лященко, М. С. Головань. – К. : Либідь, 1996. – 288 с.
5. Мармоза А. Т. Практикум з математичної статистики : Навч. посіб. / Анатолій Тимофійович Мармоза. – К. : Кондор, 2004. – 264 с.
6. Рябушко А. П. Индивидуальные задания по высшей математике. В 4 ч. Ч. 4. Операционное исчисление. Элементы теории устойчивости. Теория вероятностей. Математическая статистика : учеб. пособие / Антон Петрович Рябушко. – 3 изд. – Минск : Выш. шк., 2010. – 336 с.
7. Ткач Є. І Загальна теорія статистики : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / Євген Іванович Ткач, Володимир Петрович Сторожук. – [3-тє вид.] – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 442 с.

References

1. Zhaldak, M. (1997). Computer in Maths Lesson : A Manual for Teachers. Kyiv : *Technics* [in Ukrainian].
2. Kovalenko, I. (2011). Higher mathematics. Tutorial. Kyiv : *Slovo Publishing House* [in Ukrainian].
3. Litvin O, Lobanova L. (2006). Workshop of courses "Mathematical Methods and Models in Calculus on Computer" and "Numerical Methods" (using Mathcad). Tutorial. Kharkiv : *Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy* [in Ukrainian].
4. Lyashchenko, M. Golovan, M. (1996). Numerical methods : A Textbook. Kyiv : *Swan* [in Ukrainian].
5. Marmoza, A. (2004). Workshop of Mathematical Statistics. Textbook. Kyiv : *Condor* [in Ukrainian].
6. Ryabushko, A. (2010). Individual assignments in higher mathematics. At 4 parts. Part 4. Operating calculation. Elements of stability theory. Probability theory. Mathematical statistics. A Textbook. Minsk : *Higher School* [in Belarus].
7. Tkach, E., Storozhuk, V. (2009). General theory of statistics. A Textbook. Kyiv : *Center for Educational Literature* [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі розробки компонентів ефективною комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання дисципліни "Теорія ймовірностей із елементами математичної статистики", яка передбачена навчальним планом підготовки майбутніх учителів математики. Розглянуто методичні та алгоритмічні аспекти організації обчислень у процесі застосування методу найменших квадратів для визначення функціональної залежності між

ознаками вибірки генеральної сукупності в математичному програмному середовищі *Mathcad*. Подано детальні приклади розв'язування задач про вирівнюванні значень ознак вибірки генеральної сукупності вздовж поліному першого степеня (лінійна залежність), поліному другого степеня (параболі) та поліному третього степеня (кубічній параболі). Наведено теоретичні основи методу найменших квадратів. Здійснено стислий огляд навчально-методичної літератури, яка використовується під час викладання курсу теорії ймовірностей із елементами математичної статистики, обґрунтована доцільність застосування математичних програмних засобів під час опрацювання змісту зазначеної дисципліни. Сформульовано положення про необхідність розробки тестових завдань різного рівня складності з теорії ймовірностей із елементами математичної статистики з метою об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів. Стаття містить опис реалізації методу найменших квадратів у програмному математичному середовищі *Mathcad*; висновки і напрями подальшого науково-педагогічного дослідження в галузі реалізації обчислювальних методів математичної статистики при знаходженні статистичних оцінок вибірки значень випадкової величини генеральної сукупності. Методичні та алгоритмічні матеріали можуть бути корисними студентам для організації та активізації самостійної науково-педагогічної діяльності, учителям середніх навчальних закладів, керівникам факультативної й гурткової роботи учнів, викладачам курсу теорії ймовірностей із елементами математичної статистики педагогічних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: метод найменших квадратів, статистична вибірка, генеральна сукупність, теорія ймовірностей, елементи математичної статистики.

УДК 371.134

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-341-348

FORMATION OF THE OPERATIONAL COMPONENTS OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

ФОРМУВАННЯ ОПЕРАЦІЙНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Maryna LAPINA,

Марина ЛАПІНА,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

кандидат психологічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-6031-199X>

lapin-71@ukr.net

Pryazovskyi State Technical University (PSTU)

ДВНЗ «Приязовський державний технічний університет»

✉ 7 Universytetska St.,

✉ вул. Університетська, 7

Mariupol, Donetsk region, 87500

м. Маріуполь, Донецька обл., 87500

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the actual problem of development of socioeconomic professions specialists' professionalism, in particular, personality competence which is the most important part of professionalism of teachers, psychologists, social workers, MoHA specialists, etc. The purpose of the article is to create a psychological and pedagogical program for the formation of operational components of the personal and professional competence of specialists in the social sphere by the method of social projecting. The article is noted that the operational component of professional competence is the professionally important qualities of social sphere specialists directly related to the implementation of professional activities and due to different levels of psychological personality structure, namely, professional knowledge, communication, conflict, information competencies of specialists, traits of self-organization and self-control, stress resistance and ability to manage their emotions. The content of the psychological-pedagogical program of forming the operational component of personal and professional competence are methods of active practically oriented creative mastering psychological-pedagogical and conflicting knowledge, methods of active social and psychological training, namely group psychological training using exercises for the development of self-regulation abilities and auto-training. Control of program efficiency is suggested through the use of methods of psycho-diagnostic of the corresponding specialists' professionally-important qualities. Receiving the constant socio-humanitarian knowledge, the development of psychological and pedagogical thinking, communication and organizational skills of social sphere specialists, the formation of the ability to manage their emotions and mastering the individual traits of stress resistance in assisting activities for the maintain the mental health of the specialist are the expected results of the implementation of the program of formation of operational components of competence. The program of formation of operational components of personal competence, that is confirmed, is an attempt to technologize the process of vocational learning in order to obtain high quality education and sustainable development of the instrumental components of the social sphere professionals' professionalism.

Keywords: social sphere specialists, professional competence, operational components of personal and professional competence, psychological and pedagogical program, active practice-oriented learning, psychological training.

Вступ. Перед сучасним українським суспільством сьогодні дуже гостро стоїть завдання підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти. Особливо це стосується фахівців соціальної сфери, високий професіоналізм та компетентність яких є запорукою реалізації соціальної політики держави, спрямованої на задоволення соціальних та гуманітарних потреб людини. Як зазначено в законі “Про вищу освіту”, компетентність фахівця – це не тільки поєднання професійних знань, умінь та навичок, а й сукупність поглядів, цінностей, інших особистих якостей, тобто, професійна компетентність є системним утворенням, що складається з багатьох компонентів. У професійній діяльності фахівців соціальної сфери переважає гуманістичний погляд на людину, в основі соціальної підтримки є милосердя, тому, незважаючи на широке застосування соціальних технологій, особистісна компетентність є найважливішим складником його професіоналізму. Враховуючи положення діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентісного підходів до професійної компетентності, особистісна компетентність фахівця соціономічних професій складається з мотиваційного, рефлексивного й операційного компонентів. Саме операційний компонент забезпечує здатність до виконання безпосередніх професійних функцій та, у загальному підсумку, розвиток професійної майстерності фахівця.

Значний внесок у вивчення теоретичних засад професіоналізму та професійної компетентності фахівців соціальної сфери зробили А. Деркач, С. Дружилов, І. Зимня, О. Кокун, В. Лапшина, А. Маркова, І. Сафонова, О. Шендерук та ін. У науковій літературі висвітлено зміст та характеристики особистісної компетентності (О. Густова, О. Кононко, О. Савчук, В. Півень, О. Ульяніна), комунікативної (Л. Березовська, В. Андрієвська, Т. Баєва, Т. Бучинська, Д. Годлевська, Н. Задорожна, М. Якимчук), конфліктологічної (С. Калаур, Л. Котлова, Л. Мухіна, С. Томчук, С. Філь), перцептивної (Я. Верещинська, О. Землянська, С. Кожушко), дослідницької (Л. Філатова, О. Семенова, В. Сахарова), проєктної (М. Демченко, Н. Калугіна), соціокультурної та міжкультурної (Т. Браніцька, Д. Костенко, І. Новікова, А. Пантелеєва, Г. Романова), управлінської компетентності (О. Данилюк, Ю. Панімаш, О. Сорока). Наразі вже окреслено загальні напрями формування та психолого-педагогічного супроводу професійної компетентності фахівців соціальної сфери (О. Гомонюк, Т. Дерека, А. Казакевич, О. Кондрашева, О. Пришляк, В. Туманова, Г. Хусаїнова, А. Чепелюк). Проте, на тлі великої кількості наукових праць, присвячених вивченню складників професіоналізму, специфічний зміст інструментально-операційних компонентів особистісної компетентності фахівців (педагогів, психологів, соціальних та медичних працівників, фахівців системи МВС тощо) потребує концептуалізації та узагальнення; специфіка формування операційних компонентів особистісної компетентності фахівців соціальної сфери вимагає подальшої розробки методичного інструментарію, тому тема роботи є актуальною й має велике практичне значення.

Відповідно, **метою статті** є розроблення психолого-педагогічної програми формування операційних компонентів професійної

компетентності фахівців соціальної сфери.

Методи та методики дослідження. Як було показано авторами (Курбатов, 2001; Бочелюк, 2008; Панок, 2013), провідним методом для розробки психолого-педагогічної програми розвитку операційних складників професійної компетентності є метод проектування, спрямований на розв'язання конкретних завдань індивідуального розвитку або соціальної взаємодії, зокрема й з використанням знань і досвіду наукової та практичної психології та педагогіки. Технології соціального проектування здатні ефективно вирішувати поставлене завдання та забезпечувати результат у разі зміни соціальних умов або актуального стану об'єкта технології та контексту ситуації. Специфіку проектування соціальних систем зумовлює багатостороннє врахування суб'єктивного чинника, притаманне будь-якому соціальному явищу. Особливий вид проектування (психолого-педагогічне) підкреслює роль психологічної науки поряд із педагогічною в побудові та розвитку освітнього середовища. Міждисциплінарний характер соціального проектування зумовлює необхідність системного підходу до розроблення психолого-педагогічних програм, у яких об'єктом змін виступає особистість з високим рівнем самосвідомості та здатністю діяти цілеспрямовано.

Розглядаючи систему психолого-педагогічного проектування з позицій особистісно-розвивального підходу, О. Киричук виокремлює в його складі вісім взаємоповнюючих наукомістких технологій, а саме: 1) психолого-педагогічну діагностику; 2) системно-комплексний аналіз та прогнозування; 3) конструювання завдань навчального закладу та завдань особистісного розвитку учня; 4) програмування навчально-виховних програм; 5) моделювання сюжетної лінії навчально-виховних проектів; 6) планування реалізації проектів учасниками освітнього процесу; 7) створення розвивального змісту в сценаріях навчальних занять та виховних заходах; 8) реалізація особистісно-розвивального змісту в освітньому процесі (Киричук, 2006). Тобто соціальну технологію складають блоки психолого-педагогічних, організаційно-діяльнісних та індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору.

Результати та дискусії. Відповідно до авторської моделі операційний компонент особистісно-професійної компетентності становлять професійно-важливі якості фахівця, що безпосередньо пов'язані з реалізацією фахової діяльності та належні до різних рівнів психологічної структури особистості.

По-перше, до операційних компонентів – професійних знань працівника – можна віднести психолого-педагогічну грамотність, що формує гуманістичний підхід як певний тип мислення в структурі професійної майстерності фахівців. Разом із цим, як зазначають багато авторів, майбутнім фахівцям соціономічних професій у період навчання у ВНЗ мають не лише надаватися теоретичні знання, але і створюватися умови для їхнього вдосконалення на практиці.

По-друге, станом на сьогодні, найбільшого розвитку в теоретичних і прикладних дослідженнях отримала розробка комунікативної та інформаційної

компетентності фахівців. Комунікативна компетентність виступає необхідною складовою професійної компетентності фахівця соціальної сфери, ця особлива особистісна якість поєднує в собі комунікативні й організаторські здібності, навички й поведінку, а також комунікативні цінності. До комунікативної компетентності слід віднести й конфліктологічну компетенцію та управлінські якості фахівця соціальної сфери.

По-третє, операційний компонент професійної компетентності фахівця соціальної сфери пов'язаний з інструментальними складниками готовності до професійної діяльності – якостями самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою активністю, самоконтролем, стресостійкістю, вмінням перемикатися й керувати своїми емоціями. Ці характеристики мають особливе значення для фахівців соціономічних професій, оскільки фахівець у своїй діяльності відчуває необхідність постійної позаурочної роботи над предметом і собою, а також стикається з великою кількістю невизначених та емоційно-напружених ситуацій.

Отже, метою програми формування операційних компонентів професійної компетентності є психолого-педагогічний супровід та підтримка формування професійних якостей особистості фахівців соціальної сфери під час безперервного професійного вдосконалення. Завданнями програми є:

- формування сталих професійних знань, які є підґрунтям професійної майстерності фахівців соціальної сфери;
- розвиток комунікативних, інформаційних, конфліктологічних компетенцій фахівців;
- формування здатності до самоконтролю та саморегуляції власних психічних станів, підвищення якостей стресостійкості професіоналів.

Операційний компонент особистісно-професійної компетентності пов'язаний, передусім, з когнітивними складниками готовності до професійної діяльності. Першоосновою формування професіоналізму соціального працівника є конкретно-предметні знання, оскільки фахівець соціальної сфери у своїй діяльності має спиратися на широкі знання спеціальних, соціальних, психологічних та організаційних аспектів праці. Ці елементи фахової готовності формуються переважно на етапі отримання базової вищої освіти.

З огляду на вимоги сьогодення сучасні педагоги, психологи, соціальні, медичні працівники та працівники системи МВС мають володіти глибокими, міцними та системними знаннями з основ фаху та професійної діяльності, загальної психології та психології особистості, загальної та галузевої педагогіки конфліктології, деонтології, основ психореабілітації фахівців соціальної сфери тощо. Навчальні програми відповідних дисциплін мають передбачати опанування методологічними та емпіричними основами надання соціального супроводу розладів адаптації, суб'єктивного дистресу й емоційного розладу особистості. Знання загальних соціально-психологічних концепцій стають базою для розуміння феноменів соціалізації особистості, спілкування та

взаємовідносин осіб у суспільстві, соціально-психологічного та педагогічного впливу, технологій соціальної підтримки, психодіагностики й соціальної терапії та інших.

Метами формування інструментальних складників професіоналізму фахівців є як класичні методи навчання – якісне навчально-методичне забезпечення, розробка й апробація спецкурсів, так і методи інтенсивного, спеціально організованого навчання, що є важливою передумовою формування високого наукового рівня знань та міцно сформованих професійних навичок та умінь майбутніх фахівців професій типу “людина-людина”.

Але поряд із теоретичним оволодінням знаннями майбутні фахівці мають здобути конкретних умінь та навичок, що використовують практично. Здійснення взаємозв'язку теоретичних і практичних знань, отриманих у період базового навчання, з цілеспрямованими навичками практичної діяльності відбувається під час активних практичних занять та ознайомчої, навчальної, виробничої, проєктної практики. Практикоорієнтованість сучасної професійної освіти є актуальним запитом сьогодення, особливо в складних багатofункціональних творчих професіях, якою є соціальна сфера.

Найвищим рівнем інтеграції теоретичних знань із практичними навичками фахівців соціальної сфери є науково-дослідна діяльність у закладі вищої освіти, що забезпечує опанування спеціальності та досягнення високого професіоналізму, розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей фахівців у вирішенні практичних завдань.

Практичне засвоєння професійних знань відбувається через створення системи психологічно обґрунтованих заходів, що спрямовані на формування комунікативних компетенцій операційного компонента професіоналізму. Це доцільно проводити за допомогою активних методів соціально-психологічного навчання, а саме шляхом групового психологічного тренінгу, акмеологічного тренінгу (за участю ігрових технік, кейсів, групових дискусій, мозкового штурму, відеоаналізу, модерації та ін.).

Під час активного психологічного навчання відбувається діагностика комунікативних якостей учасників тренінгу, усвідомлення закономірностей спілкування людей, розвиток основних навичок ефективного спілкування (навички впевненої поведінки, входження в контакт і виходу з нього тощо). Відпрацьовуються навички активного слухання, формулювання відкритих питань, відкритого вираження почуттів. Окреме місце займає діагностика й формування лідерських якостей учасників тренінгу. Найбільший ефект мають рольові ігри, вони дозволяють у безпосередній, емоційно привабливій формі відпрацьовувати навички спілкування, рефлексувати особисту поведінку в ситуації професійного спілкування. Значне місце в цьому блоці займають методи та техніки асертивного тренінгу – тренінгу впевненої поведінки.

На кожному з етапів психологічного тренінгу проводяться вправи з розвитку здібностей саморегуляції: прийомів глибокої м'язової релаксації, формуванню навичок аутотренінгу, використовуються медитативні техніки, необхідні для формування здатності самоконтролю й

ефективного відпочинку. Застосування елементів релаксаційних тренінгів дозволяє підвищувати не тільки психологічну грамотність, а і психоемоційну стійкість до стресів, необхідну в професійній діяльності в умовах інтенсивного соціального спілкування (Лапіна, 2017).

Контроль освітнього процесу на всіх етапах професійної підготовки, оцінка рівня сформованості операційних компонентів компетентності фахівців соціальної сфери та постановка нових проблемних та перспективних питань фахового зростання відбувається шляхом психолого-педагогічного моніторингу особистісно-професійних компетенцій фахівців. Згідно з кращими зразками моніторингових вимірів програма моніторингу має бути складена з гранично простого, конкретного й максимально лаконічного діагностичного інструментарію, який відповідає особливостям особистісно-професійної компетентності, конкретизованим у показниках та індикаторах.

З огляду на вищезазначене для моніторингу ефективності програми варто використовувати методи психологічної діагностики у вигляді комплексу опитувальних методик, спрямованих на діагностику операційних складників особистісно-професійної компетентності фахівців соціальної сфери, а саме: тест комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ) В. Синявського та Б. Федоришина, шкала самооцінки стресостійкості С. Коухена та Г. Вилліансона, шкала самомоніторингу М. Снайдера. Безперечною перевагою формалізованих методик оцінювання якостей особистісної компетентності є можливість порівняння індивідуальних результатів моніторингу з визначенням прогресу (або регресу) професійної компетентності, а також проведення статистичних розрахунків кількісних виразників для відбору, класифікації і впорядкування інформації та постановки певних висновків.

Очікувані результати реалізації програми: Отримання сталих соціально-гуманітарних знань, загальноосвітніх, психолого-педагогічних та фахових знань. Активізація системного соціального та психолого-педагогічного мислення фахівців соціальної сфери. Розвиток комунікативних та організаторських навичок, якостей самоорганізації та самоконтролю. Формування умінь керувати своїми емоціями, опанування індивідуальних навичок стресостійкості в професійній діяльності для збереження психічного здоров'я фахівця.

Висновки. Отже, підсумовуючи, варто зазначити, що важливим змістом професійної освіти є формування знань, умінь, навичок, відповідних якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства, та складають специфічні функціональні засоби праці фахівців соціальної сфери. Викладена програма формування операційних компонентів особистісної компетентності є спробою технологізації процесу професійного навчання з метою отримання високої якості освіти та стабільного спрямованого розвитку інструментальних компонентів професіоналізму фахівців, які мають предметом праці людину або спільноту людей. Інноваційним потенціалом програми є використання інтенсивного, спеціального практикоорієнтованого навчання, методів психологічного тренінгу та спеціальних психотехнік саморегуляції

особистості. Використання методів психологічної діагностики дає можливість отримати чітку та об'єктивну оцінку результатам кожного задля вчасного коригування та зміни ходу навчання. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні програми в практику професійної освіти майбутніх фахівців та під час підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів, психологів, соціальних працівників, медичних працівників тощо у відповідних освітніх закладах.

Література

1. Бочелюк В. Й. Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології : Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
2. Курбатов В. И. Социальное проектирование : Учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 416 с.
3. Киричук О. В. Основи психології : Підручник для студ. вищих навч. закл. К. : Либідь, 2006. 632 с.
4. Лапіна М. Д. Психологічний тренінг формування професійно важливих якостей особистості майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 218-223.
5. Панок В. Г. До питання про сутність прикладної психології та її місце в системі психологічної науки і психологічної практики. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 423-433.

References

1. Bocheliuk V. I., Bocheliuk V. V. (2008). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen iz psykholohii : Navch. pos.* [Methodology and organization of scientific research in psychology : Study guide]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
2. Kurbatov V. I. (2001). *Social'noe proektirovanie : uchebnoe posobie* [Social projecting : Study guide]. Rostov-on-Don : Feniks [in Russian].
3. Kyrychuk O. V. (2006). *Osnovy psykholohii : pidruchnyk dlia stud. vyshchykh navch. zakl.* [Fundamentals of psychology : Textbook for students of higher education institutions]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
4. Lapina M. D. (2017). *Psykholohichnyi treninh formuvannia profesiino vazhlyvykh yakosteï osobystosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv* [Psychological training of the formation of future social workers' professionally important personality traits], *Molodyi vchenyi – Young Scientis*, 5 (45), 218-223 [in Ukrainian].
5. Panok V. H. (2013). *Do pytannia pro sutnist prykladnoi psykholohii ta yii mistse v systemi psykholohichnoi nauky i psykholohichnoi praktyky* [On the problem of the nature of applied psychology and its place in psychology and psychological practice], *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 22, 423-433 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі формування професіоналізму фахівців соціономічних професій, зокрема особистісної компетентності, яка є найважливішою частиною фахової майстерності педагогів, психологів, соціальних працівників, фахівців системи МВС тощо. Метою статті є створення психолого-педагогічної програми формування операційних компонентів особистісно-професійної компетентності фахівців соціальної сфери за допомогою методів соціального проектування. У статті зазначено, що операційний компонент професійної компетентності становлять професійно-важливі якості фахівців соціальної сфери, безпосередньо пов'язані з реалізацією фахової діяльності та належні до різних рівнів

психологічної структури особистості, а саме: сталі професійні знання, комунікативні, конфліктологічні, інформаційні компетенції фахівців, якості самоорганізації та самоконтролю, стресостійкість та вміння керувати своїми емоціями. Зміст психолого-педагогічної програми формування операційного компонента особистісно-професійної компетентності складають методи активного практикоорієнтованого творчого опанування психолого-педагогічними та конфліктологічними знаннями, методи активного соціально-психологічного навчання, а саме групового психологічного тренінгу із використанням вправ з розвитку здібностей саморегуляції та аутотренінгу. Запропонований контроль ефективності програми через використання методів психодіагностики відповідних професійно-важливих якостей фахівців. Очікуваними результатами реалізації програми формування операційних складників компетентності є отримання сталих соціально-гуманітарних знань, психолого-педагогічного мислення, комунікативних та організаторських навичок фахівців соціальної сфери, здатність керувати своїми емоціями та розвиток індивідуальних якостей стресостійкості в допомагаючій діяльності для збереження психічного здоров'я фахівця. Викладена програма формування операційних компонентів особистісної компетентності є спробою технологізації процесу професійного навчання задля отримання високої якості освіти та стабільного спрямованого розвитку інструментальних компонентів професіоналізму фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: фахівці професій соціальної сфери, професійна компетентність, операційні компоненти особистісно-професійної компетентності, психолого-педагогічна програма, активне практикоорієнтоване навчання, психологічний тренінг.

УДК 378 (410)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-349-358

**FORMATION OF BRITISH PROFESSIONAL DEVELOPMENT
SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION IN LIFELONG EDUCATION
SYSTEMS**

**СТАНОВЛЕННЯ БРИТАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Mariana MARUSYNETS,

Doctor of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-9935-3337X>

marusynetsm@ukr.net

National Pedagogical

M.P. Dragomanov University

✉ 9 Pirohova St.,
Kyiv, Ukraine

Victoria IVANOVA,

Candidate of Psychological
Sciences, Associate Professor

<http://orcid.org/0000-0003-3954-9407>

vika-ivanova@ukr.net

Mukachevo State University

✉ 26 Uzhhorodska St.,
Mukachevo, Transcarpathian region,
89600

Мар'яна МАРУСИНЕЦЬ,

доктор педагогічних наук,
професор

*Національний педагогічний
університет імені
М.П. Драгоманова,*

✉ вул. Пирогова, 9, м. Київ,
Україна

Вікторія ІВАНОВА,

кандидат психологічних наук,
доцент

*Мукачівський державний
університет*

✉ вулиця Ужгородська, 26,
Мукачево, Закарпатська область,
89600

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The history of educational development in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is shown, which in the second half of XX – the beginning of the XXI century contains a constructive beginning, which led to the formation and gradual development and defined the ways in the system of professional development of teachers of preschool education.

The purpose of the article is to characterize the various aspects of the problem of becoming a British system of professional development of preschool education professionals in the system of continuous education.

In the 80-90s of the twentieth century there were significant changes in the organization of professional development of preschool teachers: different forms of their professional development were created. The main providers of professional development were: local authorities, the pre-school educational institutions, universities

where special courses were organized; various quango advisory committees are set up, non-governmental organizations created and funded by the government (hence, accountable to it) but formally independent in their activities.

At the beginning of the 21st century, a new wave of professional development of preschool education professionals began, as they are engaged at all levels: national, regional, local, in particular: the Minister of School Reform was introduced; education standards have been raised. The British Association of Preschool Education plays a special role in raising the level of professional development, which has developed various courses, programs, formulated specific goals in the system of professional development of specialists in pre-school education; increasing the level of knowledge, skills, and specialists acquire new knowledge, skills, skills and apply them in the process of professional development; The main providers of professional development of preschool education professionals, in addition to the local authorities, the educational institutions themselves, universities, and create and distribute various models that offer a range of courses, programs for continuous professional development of preschool education professionals; Various forms and teaching methods are used to enhance the pre-school teacher's skills.

Key words: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, formation, British professional development system, pre-school education, pre-school teacher, continuing education system.

Вступ. У 1950–1960 роки ХХ століття місцеві органи освіти відігравали головну роль у забезпеченні неперервної професійної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. У цей період місцеві органи освіти відповідали за діагностику потреб учителів дошкільної освіти, давали оцінку їхньому викладанню і прагнули створити сільські та місцеві служби для розширення громад (Williams, 1991).

Велике значення неперервній професійній освіті та навчанню (INSET) у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії було надано наприкінці 1960-х років. У 1967 р. наголошено на необхідності підвищення кваліфікації вчителів дошкільної освіти (Henderson, 1978).

Мета статті – схарактеризувати різні аспекти проблеми професійного розвитку фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в системі неперервної освіти.

Різні проблеми становлення британської системи професійного розвитку фахівців дошкільної освіти вивчали як вітчизняні дослідники (Н. Авшенюк, Н. Варга, І. Задорожна, О. Повідайчик, І. Попович, Л. Пуховська, Н. Рокосовик, А. Сбруева та ін.), так і зарубіжні (Р. Барнет, С. Борг, Р. Гріффітс, Е. Дженкінс, Л. Елтон, М. Хенкель, М. Хіллі та ін.).

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу для виявлення методологічних підходів у підготовці вчителя дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

Результати та дискусії. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії з 70-х рр. ХХ ст. організовується професійна освіта,

проводиться багатьма способами й різними органами, переважно державними, які поділяють відповідальність за професійне вдосконалення вчителів дошкільної освіти: центральний уряд – департамент освіти (DfE); місцеві органи керівництва освітою; керівні органи школи; вчительські центри; окремі зацікавлені вчителі; інститути педагогіки при університетах (Holt, Boyd, Dickinson, Hayes, & Le Metais, 1997).

З 70-х років ХХ ст. неперервна професійна освіта в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії добре організована. Кожен педагог зобов'язаний проходити щорічно підвищення кваліфікації впродовж 18 днів (30 годин) (Семенець-Орлова, 2015). Р. Морант (R. Morant) зазначив, що департамент освіти (DfE) не є органом, який відповідає за професійне вдосконалення вчителів дошкільної освіти, адже курси, ним організовані, проводяться в університетах чи коледжах (Morant, 1981). Інспекція її Величності (HMI) забезпечує персонал для залучення вчителів дошкільної освіти з метою обговорення стратегій, підходів сучасної освіти, технологій навчання (Clegg, 1981).

У 70-ті роки урядова стратегія впливу на компетенції вчителів дошкільної освіти планувалась централізовано, однак значною мірою була зорієнтована на місцеві органи освіти та керувалася навчальними програмами С. Хігінс (S. Higgins) і Д. Літ (D. Leat) (2001). (Higgins & Leat, 2001).

З 1974 року в Англії та Уельсі існує понад 100 місцевих органів освіти, які пропонуються Білою книгою про освіту, з 1972 року вдосконалюють неперервну професійну освіту та навчання (INSET). Навчальні програми С. Хігінс (S. Higgins) і Д. Літ (D. Leat) були розповсюджені по всій території Сполученого Королівства Великої Британії, Північній Ірландії та місцевих органах освіти (Williams, 1991). Власні навчальні програми INSET LEA підтримуються централізованою системою надання грантів під назвою LEATYS (Evans, 1993). Окрім названих органів та установ, які надають освітні послуги за неперервною формою навчання в досліджуваних країнах, існують й інші, для прикладу ті, що відповідають за процес і розвиток школи: Рада шкіл, Національна рада вчителів, а також Національна асоціація викладання англійської мови (NATE), Асоціація наукової освіти (ASE), Математична асоціація та союз учителів та інші установи, які час від часу пропонують курси професійного розвитку для вчителів дошкільної освіти. Це є свідченням того, що в цих країнах відбувається помітна динаміка розвитку професійної освіти вчителів. Так, представлені дані свідчать про те, що в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії прогресує становлення професійного розвитку вчителів: якщо у 60-ті роки ХХ ст. лише ставилося питання про необхідність залучення більш широкого кола вчителів дошкільної освіти до підвищення кваліфікації, то в 70-ті роки відкривається чимало освітніх установ, відповідальних за професійний розвиток, який забезпечується в закладах освіти, центрах учителів (LEAs), у ЗВО або закладах подальшої освіти, незалежних навчальних або конференційних центрах (Holt, Boyd, Dickinson, Hayes, & Le Metais, 1997).

На переконання багатьох британських учених, традиційно INSET

створена для вчителів, які відвідують курси за програмами, розробленими агенціями. Такий підхід не отримав схвальної оцінки через окремі недоліки, зокрема підвищення оплати за навчання, яке не було спроможним себе окупити за весь період, і відповідно мало збитки.

У 1973 році ця система вдосконалюється і набуває змін – залучення INSET до вчителів у дошкільний навчальний заклад, а не виведення їх із навчального закладу, бо підвищення рівня професійної освіти має розпочинатися в саме там, де відбувається навчання та викладання, створюються навчальні програми та методики, виявляються недоліки та потреби (Pike, 1993).

У 1981 р. Міністерством освіти і науки було видано закон «Про освіту» (Education Act, 1981), згідно з яким організовувалися курси без відриву від роботи для вчителів дошкільної освіти, які працюють, тривалістю від одного вечора до одного року (Прокопчук, 2016). У законі значна увага приділяється дітям з особливими освітніми потребами та їхньому «спеціальному освітньому забезпеченню». У законі детально визначено вимоги до різних освітніх ланок та розроблено відповідні положення: про особливі освітні потреби та спеціальне освітнє забезпечення; про відповідальну особу за зареєстрованих дітей з особливими освітніми потребами; про загальний обов'язок місцевого управління освіти перед дітьми, за яких вони несуть відповідальність; про оцінку спеціальних освітніх потреб; про заяву щодо особливих освітніх потреб дитини; про запити та оцінки. Слід також зазначити, що ще законом «Про освіту» 1953 р. (Education Act, 1953) було передбачено: якщо дитина має особливі освітні потреби, місцеве управління освіти має нести за неї відповідальність (Education Act, 1981). Як видно із зазначеного, закон «Про освіту» (1981) не лише спрямовував на професійний розвиток учителів дошкільників, а й на посилення їхньої підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Згідно з прийнятим законом «Про освітню реформу» (1988) в країні відбулися значні зміни. У кінці 80-х років ХХ ст. значна увага приділяється не лише професійному розвитку вчителів щодо навчання дошкільнят, а й посиленню їхньої підготовки по догляду за дітьми. Зокрема, в законі «Про дітей» 1989 року (с. 41) зазначено: обов'язок місцевих органів влади в Англії та Уельсі – проводити періодичні перевірки щодо якісного догляду за дитиною.

Особливу увагу на освіту дітей дошкільного віку та здійснення кваліфікованого догляду за ними звертається в законі «Про освіту» 2002 року Сполученого Королівства. У цьому документі визначено вимоги до освітніх органів стосовно зазначеного питання та розроблено певні положення: про освіту дітей дошкільного віку; про обов'язки місцевих органів освіти (LEA) щодо достатності надання догляду за дітьми; про функції, форми та зміст служби місцевих органів освіти з урахуванням вказівок державного секретаря; про партнерство та плани розвитку й догляду за дітьми раннього віку; про функції головного інспектора Її Величності щодо догляду за дітьми; про повноваження LEA щодо фінансування дитячої освіти. До того ж законом визначено зміст

дефініцій: «дитяча освіта», «інспекція дитячої освіти», «ясла-садок» та «початкова освіта» (Education Act, 2002).

Як видно із зазначеного, закон «Про освіту» 2002 р. не лише спрямовувано на професійний розвиток фахівців дошкільної освіти щодо навчання дітей, а й на посилення їхньої підготовки до надання якісного догляду за дітьми. З середини 90-х років ХХ ст. значна кількість бюджетних коштів, виділених на професійний розвиток учителів, спрямовувалася безпосередньо в освітні заклади.

У 1987 р. Міністерство освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії видало постанову, згідно з якою визначено 5 робочих днів для професійного розвитку вчителя (Прокопчук, 2016). Ми вважаємо, що 5 днів безоплатного позакласного навантаження на рік, безумовно, сприяло професійному розвитку учителів.

У 1998 р. в Англії та Уельсі розроблена й запроваджена програма підготовки фахівців на робочому місці (Семенець-Орлова, 2015). Слід зазначити, що на рівні місцевої влади та навчальних закладів дошкільної чи початкової освіти освітні консультанти організують курси, які можуть сприяти професійному розвитку вчителів дошкільної освіти. Багато з цих курсів покладаються на власні ресурси та персонал місцевої влади, але часто доповідачів беруть з університетів (Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education, 2019). Як видно із зазначеного, у 80–90-ті роки ХХ ст. у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії відбулися прогресивні зміни в становленні професійного розвитку вчителів дошкільної освіти на державному рівні. Значну роль у професійному розвитку вчителів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії відіграють місцеві органи влади, самі заклади дошкільної освіти, де впродовж усього життя відбувається підвищення кваліфікації вчителя відповідно до сучасних вимог до знань, умінь та навичок.

Нові освітні зміни щодо професійного розвитку вчителів дошкільної освіти запроваджено з початку ХХІ століття. У 2015 р. Міністерство освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії спрямовує свою діяльність на подолання соціальної несправедливості в доступі до якісної освіти та різних програм для дітей з бідних сімей (Семенець-Орлова, 2015). Професійним розвитком фахівців дошкільної освіти займаються на всіх рівнях: національному, регіональному, місцевому (Берегова, 2017).

Заслуговує на увагу діяльність професійних навчальних спільнот, до яких (до професійного вдосконалення) залучаються не лише вчителі, але й обслуговуючий персонал (Филипська, 2015). Особливу роль у підтримці професійного розвитку учителів-практиків дошкільної освіти, що працюють у дитячих центрах; приватних, добровільних та домашніх навчальних закладах раннього віку та дитячих садках, відіграє британська асоціація дошкільної освіти. Вона має провідних спеціалістів з цього напрямку, які на високому рівні підтримують потреби в професійному розвитку та наставництві для роботи з батьками, родинами. Щоб забезпечити висококваліфіковану підготовку та професійний розвиток учителя дошкільної освіти, підходи названої асоціації

базуються на національних та міжнародних наукових дослідженнях.

Асоціація дошкільної освіти розробила і включає: одноденні спеціальні навчальні курси; воркшопи; розширені програми підтримки та вдосконалення педагогічної практики; програми розвитку практики лідерства та управління; дослідження; консультації; оцінку, моніторинг та відстеження прогресу; методи збирання та використання даних; поведінку, стосунки та взаємодію; дитячий розвиток; спілкування; основні напрями навчання; творчість; здоров'я та добробут; задоволення індивідуальних потреб дитини; спостереження та документування; поліпшення якості дошкільної освіти (Early Education. The British Association for early childhood education, 2019).

Отже, можна зазначити, що в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії на початку XXI ст. сформульовано конкретні цілі в системі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти.

Професійний розвиток учителів дошкільної освіти спрямований у XXI столітті на збільшення обсягу знань, набір навичок. Результати всіх ініціатив професійного розвитку фахівців-дошкільників передбачають підвищення рівня в когнітивних, комунікативних, соціально-емоційних та поведінкових сферах. Професійний розвиток учителів відбувається для досягнення двох основних цілей: удосконалення здобутих знань і навичок; оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Перша мета стосується прогресування знань, які складаються із фактів, концепцій, ідей та пов'язаних з ними аспектів освітньої культури, а також навичок, що складаються з дії, яка засвоюється за допомогою інструктажу, моделювання та імітації тощо. Друга мета раннього професійного розвитку вчителів дошкільної освіти передбачає забезпечення того, щоб відповідальність за надання ефективних послуг та сприяння постійному розвитку перекладалася з формального тренера (тренера, консультанта, фасилітатора) на професіоналів у межах дошкільної освіти (Maxwell, 2006). Професійний розвиток учителів дошкільної освіти традиційно має 5 форм: формальна освіта; довіреність; спеціалізоване навчання; практика; коучинг або консультативна взаємодія [19].

Форми навчання у формальній навчальній освіті мають тенденцію бути меншими за тривалістю (наприклад, 3 дні порівняно з 10–16 тижнями) і мають менше можливостей для контакту з інструкторами для уточнення інформації. Тренінги (спеціальний тренувальний режим) або коучинг у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії в XXI ст. займає провідне місце серед учителів дошкільної освіти. Основними компонентами коучингу є зміцнення навичок та їх застосування. Тренінг вимагає знань і нових навичок (Zaslow, Martinez-Beck, 2006).

Як видно із зазначеного, у XXI ст. відбувається розвиток теоретичних основ професійного розвитку фахівців дошкільної освіти.

У XXI ст. у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії з'являються чартерні вищі школи. Джерелом виникнення ідеї чартерної школи виступає «Акт освітньої реформи» у Сполученому Королівстві, який дав можливість англійським школам позбутися залежності

від місцевих адміністрацій і підпорядковуватись та отримувати фінансування безпосередньо від Міністерства освіти (так звані грантові школи). Особливостями цих навчальних закладів є такі: розширення кількості та урізноманітнення освітнього доступного вибору; більш інноваційні та якісні; беруть на себе додаткові зобов'язання щодо звітності перед споживачами (батьками; тими, хто навчається); результатами є підвищення навчальних досягнень, якості освітніх послуг (Сбруева, 2008).

У цей період поширюються моделі неперервної професійної освіти дошкільних фахівців у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, які сприяють підготовці вчителя за інтересами.

До основних постачальників професійного розвитку, крім чартерних ЗВО, моделей неперервної освіти, місцевих органів влади, самих навчальних закладів, належать також університети, які, крім участі в загальній професійній підготовці, пропонують цілий ряд курсів, часто в модульній формі, що призводить до присудження, наприклад, сертифікату (після еквівалента навчання одного терміну), чи то диплома (після еквівалента річного навчання) та ін. (Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education, 2019).

Висновки. Історія розвитку освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії свідчить, що в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття вона містить конструктивний початок, що зумовив становлення визначення шляхів у системі професійного розвитку вчителів дошкільної освіти. У 80-90-ті роки ХХ ст. відбулися значні зміни в організації професійного розвитку вчителів дошкільної освіти, зокрема створювалися різні форми їх професійного розвитку.

На початку ХХІ століття на національному, регіональному, місцевому рівнях почалося вдосконалення професійного розвитку фахівців дошкільної освіти.

Система підготовки фахівця дошкільної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії набула статусу однієї з найкращих у світі, що дозволяє їй бути конкурентоспроможною на ринку освіти. Тому її потрібно ретельно вивчати, визначати прогресивні ідеї й упроваджувати в освітній процес ЗВО України.

Література

1. Clegg, A. (1981). The role of HM inspectorate in in-service training. In C. Donoghue (Ed.), *In-service: The teacher and the school* (pp. 162-175). London: Kogan Page in association with the Open University.
2. Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-85_en
3. Early Education. The British Association for early childhood education <https://www.early-education.org.uk/what-our-associates-offer>
4. Education Act 1981 CHAPTER 60 <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>
5. Education Act 2002 <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents/enacted>
6. Evans, K. (1993). *School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation*. Netherlands: Association for Teacher Education in

Europe, Phaendon.

7. Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. and Wallace, F. 2005. Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

8. Henderson, E. S. (1978). The evaluation of in-service teacher training. London: Croom Helm.

9. Higgins, S., & Leat, D. (2001). Horses for courses or courses for horses: What is effective teacher development? In Soler, Craft, & Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice* (pp. 57-69). London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University.

10. Holt, G., Boyd, S., Dickinson, B., Hayes, H., & Le Metais, J. (1997). *Education in England and Wales: A guide to the system*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).

11. Maxwell, L. E. 2006. Using environment-behavior research to inform parent education and early childhood caregivers' training programs. Atlanta, GA: Environmental Design Research Association.

12. Morant, R. W. (1981). *In-service education within the school*. London: George Allen & Unwin.

13. Pike, C. (1993). Appendix 2, Case E.P.1. Developing understanding and practice of evaluation. In Evans (Ed.), *School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation* (pp. 74-82). Netherlands: Association for Teacher Education in Europe, Phaendon.

14. Williams, M. L. (1991). *In-service education and training*. London: Cassell.

15. Zaslow, M. and Martinez-Beck, I., eds. 2006. *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore: Brookes.

16. Берегова О.А (2017) Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*. № 10 (50). 397-402

17. Прокопчук, О. І. (2016) Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти у Великій Британії : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 215.

18. Сбруєва, А. А. (2008) Чартерна школа. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень*. Київ : Юрінком Інтер, 995–996.

19. Семенець-Орлова І. (2015) *Великобританія: нові вчителі для нового суспільства*. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva>

20. Филипська В.І. (2015) Система заохочень до професійного самовдосконалення вчителів у Великій Британії (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Х, 252.

References

1. Clegg, A. (1981). The role of HM inspectorate in in-service training. In C. Donoghue (Ed.), *In-service: The teacher and the school* (pp. 162-175). London: Kogan Page in association with the Open University. [in English].

2. Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-85_en [in English].

3. Early Education. The British Association for early childhood education. URL: <https://www.early-education.org.uk/what-our-associates-offer> [in English].

4. Education Act 1981 CHAPTER 60. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted> [in English].

5. Education Act 2002. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents/enacted> [in English].
6. Evans, K. (1993). School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation. Netherlands: Association for Teacher Education in Europe, Phaedon. [in English].
7. Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. and Wallace, F. 2005. Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network. [in English].
8. Henderson, E. S. (1978). The evaluation of in-service teacher training. London: Croom Helm. [in English].
9. Higgins, S., & Leat, D. (2001). Horses for courses or courses for horses: What is effective teacher development? In Soler, Craft, & Burgess (Eds.), Teacher development: Exploring our own practice (pp. 57-69). London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University. [in English].
10. Holt, G., Boyd, S., Dickinson, B., Hayes, H., & Le Metais, J. (1997). Education in England and Wales: A guide to the system. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER). [in English].
11. Maxwell, L. E. 2006. Using environment-behavior research to inform parent education and early childhood caregivers' training programs. Atlanta, GA: Environmental Design Research Association. [in English].
12. Morant, R. W. (1981). In-service education within the school. London: George Allen & Unwin. [in English].
13. Pike, C. (1993). Appendix 2, Case E.P.1. Developing understanding and practice of evaluation. In Evans (Ed.), School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation (pp. 74-82). Netherlands: Association for Teacher Education in Europe, Phaedon. [in English].
14. Williams, M. L. (1991). In-service education and training. London: Cassell.
15. Zaslow, M. and Martinez-Beck, I., eds. (2006). Critical issues in early childhood professional development. Baltimore: Brookes. [in English].
16. Berehova O.A (2017) Mizhnarodnyy dosvid profesiynoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv [International experience of professional development of teaching staff]. *Molodyy vchenyy*. № 10 (50). 397-402 [in Ukrainian].
17. Prokopchuk, O. I. (2016) Profesiyna pidhotovka fakhivtsiv doshkil'noyi osvity u Velykiy Brytaniyi [Professional Training of Preschool Education Specialists in the United Kingdom] : dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.04. Kirovohrad, 215. [in Ukrainian].
18. Sbruyeva, A. A. (2008) Charterna shkola [Charter School]. *Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy* ; holovnyy red. V. H. Kremen'. Kyiv : Yurinkom Inter, 995–996. [in Ukrainian].
19. Semenets'-Orlova I. (2015) Velykobrytaniya: novi vchyteli dlya novoho suspil'stva [UK: New Teachers for a New Society.]. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobrytaniya-novi-vchyteli-dlya-novogo-suspilstva> [in Ukrainian].
20. Fylyps'ka V.I. (2015) Systema zaokhochen' do profesiynoho samovdoskonalennya vchyteliv u Velykiy Brytaniyi (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittya) [A system of incentives for professional self-improvement of teachers in the United Kingdom (second half of XX – beginning of XXI century)]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. KH. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Показана історія розвитку освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, що в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття містить конструктивний початок, який зумовив становлення і поступовий розвиток та визначив шляхи в системі професійного розвитку вчителів дошкільної освіти.

Мета статті – схарактеризувати різні аспекти проблеми професійного розвитку фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в системі неперервної освіти. У 80-90-ті роки ХХ ст. відбулися значні зміни в організації професійного розвитку вчителів дошкільної освіти, зокрема створювалися різні форми такої діяльності. Основними організаторами професійного розвитку були: місцеві органи влади, заклади дошкільної освіти, університети, в яких організовувались спеціальні курси; різні консультативні комітети типу кванго (*quango*) – неурядові організації, які створені й фінансуються урядом (отже, підзвітні йому), але формально незалежні у своїй діяльності.

На початку ХХІ століття почалася нова хвиля професійного розвитку фахівців дошкільної освіти, адже ним займаються на всіх рівнях: національному, регіональному, місцевому, зокрема запроваджено посаду Міністра у справах шкільної реформи; оновлено стандарти в освіті. Особливу роль у підвищенні рівня професійного розвитку відіграє британська асоціація дошкільної освіти, яка розробила різні курси, програми, сформулювала конкретні цілі в системі професійного розвитку фахівців дошкільної освіти; підвищується рівень знань, умінь, навичок, їх оновлення у процесі професійного розвитку; до основних постачальників професійного розвитку фахівців дошкільної освіти, крім місцевих органів влади, самих навчальних закладів, належать чартерні ЗВО, університети, створюються і поширюються різні моделі, які пропонують низку курсів, програм для неперервного професійного розвитку фахівців дошкільної освіти; використовуються різноманітні форми і методи навчання, які сприяють підвищенню кваліфікації вчителя-дошкільника.

Ключові слова: Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, британська система професійного розвитку фахівців, дошкільна освіта, вчитель-дошкільник, система неперервної освіти.

УДК 378: [373.3/5.011.3-051:005.336.2]
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-359-369

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A MATH TEACHER AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Liubov MYKHAILENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-5051-5561>

mikhailenkolf@gmail.com

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

✉ 32 Ostrohsky St.,
Vinnitsa, Ukraine, 21001

Любов МИХАЙЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний
педагогічний університет імені
Михайла Коцюбинського

✉ вулиця Острозького, 32
м. Вінниця, 21100

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The problems of development of methodical competence of mathematics teachers are covered in the article. The analysis, generalization, systematization of theoretical provisions revealed in official documents, scientific and educational-methodical literature are carried out; generalization of own pedagogical experience, as well as analysis of practical experience in the development of methodological competence of the teacher of mathematics. Important for the efficiency of reforming general secondary education is the retraining of working teachers to implement the main directions of the new educational reform. We believe that the effectiveness of reforming school mathematics education is highly dependent on reforming the system of advanced training of mathematics teachers. Not only the content needs to change, but the technologies of professional growth of the next generation of teachers in higher education pedagogical institutions need to be improved and updated. We consider methodical competence one of the main components of the professional competence of a working mathematics teacher. The positive influence of partnership of pedagogical university and school on conditions of methodical development of working mathematics teachers is argued in the article.

It is important to develop a typical educational program for organizing and improving the qualification of pedagogical staff in higher education institutions and to clearly define program learning outcomes – knowledge, skills, ways of thinking, views, values, other personal qualities of mathematics teachers, which can be acquired in the process, identify, plan, evaluate and measure and which the teacher is able to demonstrate after completing the educational program or its individual educational components. The development of teacher education programs is advisable not for specialties but for interdisciplinary programs that are more flexible and tailored to the contemporary needs of school education. The necessity of constant updating of the content of the advanced training courses of mathematics teachers to meet the rapidly changing educational needs of the teacher in the development of methodological competences, at all levels of his professional activity, is noted.

Key words: *professional development of mathematics teacher; advanced training of mathematics teacher; development of methodological competence of the teacher of mathematics.*

Актуальність полягає в необхідності підготовки вчителя Нової української школи до реалізації освітньої політики держави шляхом опанування новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу (Наказ МОН України № 36 від 15 січня 2018 року). Успішна професійна діяльність учителя вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Прагнення вчителя до розвитку професійних компетентностей, самовдосконалення й самоосвіти є важливими чинниками його професійного зростання, що забезпечують розширення його можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності (Наказ МОН України № 776 від 16 липня 2018 року).

Постановка проблеми. Ключовою умовою розвитку неперервної педагогічної освіти є розвиток сучасних альтернативних моделей професійного та особистісного розвитку. Оскільки підвищення кваліфікації є необхідною умовою атестації педагогічного працівника, то він зобов'язаний постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність. До основних очікуваних результатів цієї діяльності відносять: підвищення якості підготовки вчителів, освітньої діяльності тощо. Професійний розвиток учителів математики розглядаємо як центральний впливовий фактор на ефективність шкільної освіти. Для забезпечення реалізації цих вимог вважаємо за доцільне розглянути особливості розвитку методичної компетентності вчителя математики як складову розвитку його професійної компетенції.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вивчення питань професійного розвитку вчителів математики протягом останнього десятиліття займає центральне місце досліджень як в Україні, так і в багатьох європейських країнах. Автори колективної монографії “Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів” описали зарубіжний досвід цього процесу. Крім того, опубліковано 106 статей у “Журналі освіти вчителів математики” з 1985 по 2008 рр., у яких описані дослідження, пов'язані з підготовкою вчителів математики. Основні напрями, які розглядаються в цих дослідженнях: ідентичність вчителя, переконання і навички (25 %); практика вчителів (19%); увага до учнівського мислення (13%); співробітництво / спільнота вчителів (11%); навчальний план (8%); знання математичного змісту (6%); характеристики професійного розвитку (6%); характеристики системи (5%); результати учнів (3%); та інші напрями (3%). У статті (Schwarz, 2019), присвяченій професійному розвитку вчителів математики, проведено аналіз різних моделей формування методичної компетентності вчителів математики.

На сайті NCTM (Національна рада вчителів математики США та Канади) є окрема сторінка ресурсів професійного розвитку (див. <https://www.nctm.org/Conferences-and-Professional-Development/Professional-Development-Resources/>). Публікації в журналах

NCTM є багатим ресурсом для професійного розвитку, зокрема, використання журнальних статей та книг як вивчення досвіду професійного розвитку. Також пропонуються «Горади для вчителів», добірка тематичних підказок. Академія професійного розвитку NCTM пропонує дво- та п'ятиденні курси по всій території Сполучених Штатів, які є практичними та розроблені для забезпечення розуміння й застосування принципів і стандартів.

В Україні популярні серед учителів освітні платформи: EdEra – студія онлайн-освіти, що створює онлайн-курси, інтерактивні підручники, освітні спецпроекти та моделі інтеграції сучасних освітніх рішень у традиційний освітній процес (<https://www.ed-era.com/courses/>); Prometheus – проєкт безкоштовної освіти для всіх та зокрема безкоштовні онлайн-курси професійного розвитку освітян викладачів найкращих університетів світу та досвідчених українських педагогів (<https://prometheus.org.ua/courses-for-teachers/>).

Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя математики у своїх дисертаційних дослідженнях вивчали: І. Акуленко, В. Ачкан, В. Бевз, О. Матяш, Г. Михалін, В. Моторіна, О. Ордановська, С. Раков, О. Семеніхіна, О. Співаковський, Н. Тарасенкова та інші. Серед основних напрямків досліджень можна виділити: вдосконалення процесу формування математичної компетентності учнів (Матяш, 2015; Скворцова, 2010); модель розвитку професійної підготовки вчителів математики (Клокар, 2015; Матяш, 2013; Тарасенкова&Акуленко, 2011; Головіна, 2019; Prediger, 2019; Sonmark, 2017); використання сучасних технологій у професійному розвитку вчителів математики (Моторіна, 2014; Karsenty, 2018; Hjalmarson, 2017); вимірювання ефективності професійного розвитку вчителів математики (Kaiser, 2019; Zehetmeier, 2017). **Мета статті** – висвітлення проблеми розвитку методичної компетентності вчителів математики.

Методи та методики дослідження. Аналіз, узагальнення, систематизація теоретичних положень розкритих у офіційних документах, науковій та навчально-методичній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду, а також аналіз практичних напрацювань щодо розвитку методичної компетентності вчителя математики.

Результати та дискусії. Методична компетентність учителя математики є складовою його професійної компетентності. Зважаючи на глосарій педагогічних понять, визначений в останньому законі “Про освіту”, вважаємо коректним розглядати поняття “методична компетентність вчителя математики” як динамічну комбінацію його сформованих здатностей розпізнавати й розв’язувати актуальні методичні задачі та аналізувати доцільність й критично оцінювати ефективність використовуваних методичних прийомів у процесі педагогічної діяльності щодо формування математичної компетентності учнів (Михайленко, 2019). Розвиток методичної компетентності вчителя математики розуміємо як набуття нових та вдосконалення раніше набутих здатностей.

Професійний розвиток педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші

види і форми професійного зростання. Безперервний професійний розвиток може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Традиційним видом підвищення кваліфікації є навчання в закладах освіти, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованими освітніми програмами. Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Видами підвищення кваліфікації педагогічних працівників є стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Також стажування в кращих педагогічних працівників є одним із видів підвищення кваліфікації, спрямоване на поширення ефективної практики (Накази МОН України №№ 776, 36, 977; Постанова КМУ № 800; закон України “Про освіту”).

Слід звернути увагу, що результати підвищення кваліфікації в суб'єктів підвищення кваліфікації, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою (формальна освіта), не потребують окремого визнання чи підтвердження. Проте, результати підвищення кваліфікації в інших суб'єктів підвищення кваліфікації визнаються рішенням педагогічної ради відповідного закладу освіти. Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, співвимірних з витраченим на це часом (Постанова КМУ № 800).

Отже, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що не може бути однієї моделі професійного розвитку вчителів математики, оскільки їх можна умовно поділити на вчителів-початківців, досвідчених вчителів, вчителів-тренерів та осіб, які здобули вищу чи фахову передвищу освіту за іншою спеціальністю та яким не було присвоєно кваліфікації педагогічного працівника. Зміст, методи, форми і засоби професійного розвитку кожної виділеної групи вчителів математики мають відрізнитись. Актуальним залишаються питання вимірювання ефективності професійного розвитку та оцінка професійної компетентності педагогів.

Тобто кожен вчитель має бути мотивованим для розвитку власної методичної компетентності та самостійно проектувати програму професійного особистісного зростання. Зміст її має містити різні форми (інституційна, дуальна) та види підвищення кваліфікації. Згідно “Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників” для забезпечення підвищення кваліфікації в індивідуальних планах розвитку методичної компетенції мають бути визначені завдання для: вдосконалення раніше набутих та/або набуття нових компетентностей у межах професійної діяльності; набуття досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності та/або професії та/або займаної посади; формування та розвитку цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної, мовленнєвої компетентностей тощо.

Учитель має добре знати шкільну математику, розуміти центральні математичні ідеї та вміти правильно донести зміст цих знань до учнів, організувавши різноманітні процеси навчання. Залежно від школи, класу в якому працює вчитель, він сам має визначати, що йому необхідно вивчити саме зараз, тобто створюються умови для побудови особистої траєкторії професійного розвитку вчителя математики. Він має використовувати на своїх уроках ІКТ, упроваджувати новітні технології, щоб максимізувати можливості для співпраці та обговорення, пропонуючи відповідні рівні підтримки учням під час групової роботи і залучаючи до навчання разом у кінці уроку, вміти виконувати роль фасилітатора. Визначним засобом розвитку методичної компетентності вчителя математики є створення масових відкритих онлайн-курсів та створення і наповнення контенту освітніх порталів та платформ, участь у підготовці відповідних матеріалів. Важливо, щоб отримані вчителем знання та вміння можна було відразу застосувати в процесі навчання учнів. Важливо, щоб підвищення кваліфікації вчителя математики впливало на формування здатності визначати цілі та завдання власного саморозвитку, найближчої та віддаленої перспективи професійної самоосвіти, здатності оцінювати значення своїх соціальних та професійних функцій, формувати стійке позитивне ставлення до професійних та суспільних обов'язків.

Зміст курсів підвищення кваліфікації для задоволення освітніх потреб вчителя математики в розвитку методичних компетентностей має бути актуальним для сучасної школи і постійно оновлюватися. Згідно з даними, представленими на сайті <https://economistua.com/kontseptsiya-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti-yak-mon-planuye-pidnimati-prestizhnist-profesiyi/>, сучасні вчителі виділяють такі бажані напрями підвищення кваліфікації: володіння іноземною мовою – 45%; профілактика професійного вигорання – 43%; створення нового освітнього простору – 39%; “наскрізні” навички (навчання протягом життя, вирішення проблем, робота в команді і т. ін.) – 38%; навички ІКТ для викладання – 33%; інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до процесу навчання – 31%. У результаті проведеного інтерв'ю 12 вчителів математики Вінниччини можемо стверджувати, що найбільше педагогів цікавлять такі напрями вдосконалення методичних компетентностей: сучасні ІКТ технології на уроках математики, їх можливості та особливості застосування; створення та використання освітніх порталів та платформ; технології розвитку критичного мислення учнів на уроках математики; реалізація проєктного навчання на уроках математики.

Педагогічні дослідження свідчать про те, що розвиток методичної компетентності вчителів математики є ефективним, за умови: підвищення рівня математичних та методичних знань учителів; безпосереднього застосування їх; розвиток умінь; здатність помічати, аналізувати і реагувати на мислення учнів; здатність розуміти іншу людину, чути, взаємодіяти, комунікувати; вдосконалення критичного мислення і аналітичних здібностей вчителів, створення продуктивних звичок розумової діяльності; розвитку креативності, здатності впроваджувати

сучасні методи, форми навчання учнів математики; створення колегіальних відносин та структури, які підтримують продовження навчання. Крім того, для розвитку методичної компетентності вчителів математики необхідними є: мотивація до творчої педагогічної діяльності та формування психологічної готовності вчителів до професійного саморозвитку; значні часові інвестиції для професійного зростання; створення комфортних та ефективних умов для активного самовдосконалення та постійного професійного розвитку; систематична підтримка з боку керівництва школи; можливість отримання фінансової допомоги у формі грантів, премій, нагород.

Висновки. Здійснивши аналіз описаного досвіду професійної підготовки педагогів, вважаємо, що розвитку методичної компетентності вчителів математики сприятиме:

- створення умов для здатності спроектувати і провести на належному рівні урок математики; виявляти помилки та недоліки в математичних знаннях та уміннях, в логіці міркувань, пояснювати різницю між фактами і наслідками, рекомендувати методи обґрунтування тверджень; планувати та організовувати процес навчання учнів математики, досліджувати результативність навчання, робити висновки про ефективність використовуваних методів, прийомів та засобів навчання та виховання; формувати в учнів та студентів розуміння основ математичного моделювання, готовність до застосування моделювання для розв'язування задач; аналізувати, проєктувати, впроваджувати та вдосконалювати навчально-методичне оснащення навчання математики в старшій школі (Освітньо-професійна програма “Середня освіта (математика, інформатика)”);

- розробка освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів не тільки за спеціальностями, а й за міждисциплінарними програмами, що є більш гнучкими та налаштованими на сучасні потреби шкільної освіти. Важливо розробити типову освітню програму організації й проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами вищої педагогічної освіти та чітко визначити програмні результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості учителів математики, набуті в процесі фахової підготовки, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які вчитель здатен продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих її освітніх компонентів;

- постійне оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації для задоволення швидкозмінних освітніх потреб вчителя в розвитку професійних та зокрема методичних компетентностей на всіх рівнях його професійної діяльності;

- використання різноманітних організаційних форм і методів професійної підготовки вчителя, орієнтування на компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний підхід через інтерактивні форми і методи навчання, проблемні, проєктно-дослідницькі методики на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення освітнього процесу;

- створення умов для розробки індивідуальних траєкторій професійного розвитку;
- впровадження нових організаційних форм підвищення кваліфікації вчителів у контексті партнерства школи та закладу вищої освіти;
- координація співпраці між закладами вищої педагогічної освіти та загальної середньої освіти щодо розвитку професійної компетентності вчителя математики;
- підвищення кваліфікації досвідчених вчителів під час залучення їх до організації і проведення педагогічної практики студентів;
- розкриття вимог до змісту, форми електронного портфоліо вчителя математики;
- створення чіткої технологічної карти проходження педагогічної інтернатури з метою професійної адаптації новопризначених учителів;
- створення чіткої технологічної карти щодо отримання професійної кваліфікації педагогічного працівника особами, які здобули вищу чи фахову передвищу освіту за іншою спеціальністю;
- відбір та організація підготовки супервізорів, які відповідають за процес адаптації новопризначених учителів до умов професійної діяльності в закладі освіти;
- відбір та організація підготовки тренерів (менторів, тьюторів, фасилітаторів) для підвищення кваліфікації різних категорій учителів;
- посилення кооперативної, проблемної, дослідної спрямованості в розвитку методичної компетентності; заміна традиційної ролі викладача на роль наставника.

Література

1. Goldsmith, L.T., Doerr, H.M. & Lewis, C.C. J Math Teacher Educ (2014) 17: 5. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9245-4>
2. Hjalmarsen, M.A. J Math Teacher Educ (2017) 20: 281. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9323-x>
3. Kaiser, G. & König, J. High Educ Policy (2019). <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
4. Karsenty R. (2018) Professional Development of Mathematics Teachers: Through the Lens of the Camera. In: Kaiser G., Forgasz H., Graven M., Kuzniak A., Simmt E., Xu B. (eds) Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham
5. Prediger, S., Roesken-Winter, B. & Leuders, T. J Math Teacher Educ (2019) 22: 407. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09434-3>
6. Schwarz B., Kaiser G. (2019) The Professional Development of Mathematics Teachers. In: Kaiser G., Presmeg N. (eds) Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham
7. Sonmark, K. et al. (2017), "Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study", OECD Education Working Papers, No. 159, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>
8. Stefan Zehetmeier. Researching the sustainable impact of professional development programmes. CERME 10, Feb 2017, Dublin, Ireland. (hal-01949017)
9. Головіна О.В. Професійний розвиток вчителів: як це відбувається у Фінляндії. [Електронний ресурс] / О.В. Головіна. – Сайт «Нова українська школа». – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/profesijnyj-rozvytok-vchyteliv-yak-tse>

vidbuvayetsya-u-finlyandiyyi/

10. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

11. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. – Київ : ДКС «Центр», 2017. – 83 с.

12. Клокар Н.І. Регіональна модель управління системою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / Н.І. Клокар // Народна освіта, 2015. – Випуск №1(25), [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [phttps://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3278](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3278) (Дата звернення 25.08.2019)

13. Матяш О.І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентнісного підходу./ О.І. Матяш // Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus.- Специальный выпуск. – Варна, 2015. – С. 241-246.

14. Матяш О.І. Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Національний педагогічний університет імені Н.П. Драгоманова. Київ, 2014. 42с.

15. Михайленко Л.Ф. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема / Л.Ф. Михайленко, А.Л. Воввода // Фізико-математична освіта, 2019. – Випуск 1(19). – С. 135-141. DOI 10.31110/2413-1571-2019-019-1-021

16. Моторіна В.Г. Професійна компетентність вчителя математики профільної школи: Навчальний посібник для студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ/ Валентина Григорівна Моторіна. – Харків: ХНПУ, 2014. – 267с.

17. Освітньо-професійна програма “Середня освіта (математика, інформатика)” другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Математика), галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. – Сайт ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vspu.edu.ua/content/img/education/task.pdf>

18. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/deyakipitannya-pidvishchennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-i-naukovo-pedagogichnih-t210819>

19. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16 липня 2018 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-ovserciji-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

20. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 977 від 11 липня 2019 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE33851.html

21. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 36 від 15 січня 2018 року – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishchennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikov-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>

22. Сковрцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики / С.О. Сковрцова. – Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, 2010. – Вип.4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/ (Дата звернення 25.08.2019)

23. Тарасенкова Н.А. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики / Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко // Вища освіта України, 2011. – № 3.- С. 53-66. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_11 (Дата звернення 25.08.2019)

References

1. Goldsmith, L.T., Doerr, H.M. & Lewis, C.C. J Math Teacher Educ (2014) 17: 5. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9245-4>.
2. Hjalmarson, M.A. J Math Teacher Educ (2017) 20: 281. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9323-x>.
3. Kaiser, G. & König, J. High Educ Policy (2019). <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>.
4. Karsenty R. (2018) Professional Development of Mathematics Teachers: Through the Lens of the Camera. In: Kaiser G., Forgasz H., Graven M., Kuzniak A., Simmt E., Xu B. (eds) Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham.
5. Prediger, S., Roesken-Winter, B. & Leuders, T. J Math Teacher Educ (2019) 22: 407. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09434-3>.
6. Schwarz B., Kaiser G. (2019) The Professional Development of Mathematics Teachers. In: Kaiser G., Presmeg N. (eds) Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham.
7. Sonmark, K. et al. (2017), "Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study", OECD Education Working Papers, No. 159, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>.
8. Stefan Zehetmeier. Researching the sustainable impact of professional development programmes. CERME 10, Feb 2017, Dublin, Ireland. (hal-01949017).
9. Holovina O.V. (2019) Profesiyni rozvytok vchyteliv: yak tse vidbuvaietsia u Finliandii. [Professional development of teachers: how it is in Finland]. *Sait «Nova ukrainska shkola» – Website New Ukrainian School*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/profesiyniy-rozvytok-vchyteliv-yak-tse-vidbuvayetsya-u-finlyandiyi/> [in Ukrainian].
10. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "About Education"]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
11. Avsheniuk N.M. et al (2017). *Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy [Foreign experience of teacher training: analytical materials]* Kyiv : DKS «Tsent» [in Ukrainian].
12. Klokhar N.I. (2015) Rehionalna model upravlinnia systemoiu pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv [Regional model of management of advanced training of pedagogical personnel]. *Narodna osvita – Public education*. 1(25). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3278 [in Ukrainian].
13. Matiash, O.I. (2015). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky vchytelia matematyky v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Improvement of professional training of mathematics teacher in conditions of competent approach]. *Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal Acta Universitatis Pontica Euxinus – International scientific journal Acta Universitatis Pontica Euxinus*, 241-246 [in Bulgaria].
14. Matiash, O.I. (2014) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti z navchannia heometrii maibutnikh uchyteliv matematyky [Formation of methodical competence in teaching the geometry of future mathematics teachers]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni N.P. Drahomanova [in Ukrainian].
15. Mykhailenko L.F., Voievoda A.L. (2019). *Metodychna kompetentnist*

vchytelia matematyky yak pedahohichna problema [Methodical competence of teacher mathematics as a pedagogical problem]. *Fyzikomatematychna osvita – Physical and mathematical education*. Issue 1(19). 135-141. DOI: 10.31110/2413-1571-2019-019-1-021 [in Ukrainian].

16. Motorina, V.H. (2014) Profesiina kompetentnist vchytelia matematyky profilnoi shkoly: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnosti pedahohichnykh VNZ – Professional competence of the teacher of the mathematics of the profile school. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].

17. Osvitno-profesiina prohrama "Serednia osvita (matematyka, informatyka)" druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 014 Serednia osvita (Matematyka), haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika. [Educational-professional program "Secondary education (mathematics, computer science)" of the second (master's) level of higher education, specialty 014 Secondary education (Mathematics), branches of knowledge 01 Education / Pedagogy] (n.d.). *vspu.edu.ua*. Retrieved from <http://www.vspu.edu.ua/content/img/education/task.pdf> [in Ukrainian].

18. Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 serpnia 2019 r. № 800. [Procedure of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical staff: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 21, 2019 No. 800.]. *kmu.gov.ua*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/devakipitannya-pidvishchennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-i-naukovo-pedagogichnih-t210819> [in Ukrainian].

19. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 776 vid 16 lypnia 2018 roku. [On approval of the Concept of development of teacher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 776 of July 16, 2018]. *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvytku-pedagogichnovi-osviti> [in Ukrainian].

20. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 776 vid 16 lypnia 2018 roku. [On approval of the Regulations on accreditation of educational programs under which higher education applicants are trained: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 977 of July 11, 2019.]. *search.ligazon.ua*. Retrieved from http://search.ligazon.ua/l_doc2_nsf/link1/RE33851.html [in Ukrainian].

21. Pro zatverdzhennia Typovoi osvitnoi prohramy orhanizatsii i provedennia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladamy pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 36 vid 15 sichnia 2018 roku [On Approval of the Model Educational Program for the Organization and Conducting of Advanced Training of Pedagogical Staff in Postgraduate Teacher Education Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 36 of January 15, 2018]. *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnovi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishchennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnovi-pedagogichnovi-osviti> [in Ukrainian].

22. Skvortsova, S.O. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Formation of professional competence of the future teacher of mathematics]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku – Pedagogical science: history, theory, practice, trends of development*, 4. Retrieved from http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/ [in Ukrainian].

23. Tarasenkova N.A. & Akulenko I.A. (2011). *Metodychni kompetentnosti u*

systemi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky [Methodical competencies in the system of professional training of the future teacher of mathematics.]. Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_11 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено проблеми розвитку методичної компетентності вчителів математики. Проведено аналіз, систематизацію теоретичних положень, розкритих в офіційних документах, науковій та навчально-методичній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду, а також практики щодо розвитку методичної компетентності вчителя математики. Важливою для ефективності реформування загальної середньої освіти є перепідготовка вчителів до реалізації основних напрямів нової освітньої реформи. Вважаємо, що ефективність перебудови шкільної математичної освіти значно залежить від реформування системи підвищення кваліфікації вчителя математики. Має змінитися не тільки зміст, а й технології професійного зростання вчителя нового покоління в педагогічних закладах вищої освіти.

Методичну компетентність вважаємо однією з основних складових професійної компетентності вчителя математики. У статті аргументовано позитивний вплив партнерської взаємодії педагогічного університету та школи на умови методичного розвитку вчителів математики. Важливо розробити типову освітню програму організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами вищої педагогічної освіти та чітко визначити програмні результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості учителів математики, набуті в процесі фахової підготовки, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які вчитель здатен продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих її освітніх компонентів. Розробка освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів доцільна не тільки за спеціальностями, а за міждисциплінарними програмами, що є більш гнучкими та налаштованими на сучасні потреби шкільної освіти. Зазначено необхідність постійного оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів математики для задоволення швидкозмінних освітніх потреб в розвитку методичних компетентностей на всіх рівнях його професійної діяльності.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя математики; підвищення кваліфікації вчителя математики; розвиток методичної компетентності вчителя математики.

УДК 811.161.2'35:005.336.2]:37.091.12.011.3-051

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-370-380

PUNCTUATIVE ANALYSIS OF A SENTENCE AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS' PUNCTUATIVE COMPETENCE

ПУНКТУАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ РЕЧЕННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Lyudmyla OSTROVSKA,
PhD in Philological Sciences,
Associate Professor

Людмила ОСТРОВСЬКА,
кандидат філологічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0003-1394-6797>

ostrovskaludmyla@gmail.com

*Petro Mohyla Black Sea National
University*

*Чорноморський національний
університет імені Петра Могили*

✉ 10 68-Desantnykiv St.,
Mykolayiv, Mykolayiv region,
54003

✉ вул. 68-Десантників, 10
м. Миколаїв, Миколаївська обл.
54003

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The competent approach has been characterized as giving us an opportunity to form a future specialist, who is able to act both in standard and non-standard situations of their professional activity. It has been determined that formation of future Ukrainian language and Literature teachers' punctuative competence is performed during their studying of normative professional subjects, especially "Ukrainian language practice" and "Modern Ukrainian language" (part "Syntax"). Basic textbooks and educational books on syntax of modern Ukrainian language for high schools have been analyzed and as the result the conclusion has been made that modern scientists pay insufficient attention to the problem of the punctuation. The expediency of using the developed methodology of punctuative analysis of a sentence as the basis for the formation of future Ukrainian language and Literature teachers' punctuative competence during their studying of normative professional subjects have been substantiated. The attention has been focused on the expediency of performing the punctuative analysis of a sentence simultaneously with its syntactic analysis, which gives us an opportunity to systematize and to form punctuative skills what's more to realize the correlation between syntactic structures and their corresponding punctuative formation by future Ukrainian language and Literature teachers. One of the main aims of the suggested punctuative analysis is to follow the function of the punctuative units according to their determinative principles such as structural, semantic and intonational. Besides, it's important and necessary to analyze the functions of the punctuative unit in the given sentence. It has been determined that the proposed methods of punctuative analysis of a sentence gives us an opportunity to explain even difficult cases so called unusage of punctuative marks and to substantiate the author's punctuation. The method of scientific observation of the educational process proves that the given methods of punctuative analysis of a sentence are becoming the reliable basis for the formation of future Ukrainian language and Literature teachers' punctuative competence.

Key words: *competent approach; punctuative competence; punctuative analysis of a sentence; punctuative principles; the function of the punctuative marks.*

У сучасному українському суспільстві сформовано запит на як на модернізацію системи освіти загалом, так і мовної освіти зокрема. Це прагнення відображено в законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державному стандарті вищої освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010–2021 рр., Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Концепції розвитку педагогічної освіти. Остання основною проблемою освітньої галузі визначає дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників та наявною системою педагогічної освіти. Формування саме висококваліфікованих педагогів, здатних до постійного безперервного професійного та особистісного розвитку, стає основною метою освітньої діяльності у вишах. Оскільки сучасний освітній простір вищої школи стає дедалі більш динамічним, то в ньому своєрідно поєднуються як класично усталені підходи до викладання, так звані традиційні, так і новітні, інноваційні. Перед викладачем вищої школи гостро постає проблема виваженого співвідношення між пошуком і впровадженням інноваційних форм навчання майбутніх учителів української мови та літератури та збереженням найкращих науково-методичних традицій вищої школи.

У чинних державних стандартах освіти особливо наголошується на тому, що модернізація освітньої програми повинна насамперед передбачати впровадження компетентнісного підходу в педагогічній освіті. На сьогодні поняття компетентності в педагогіці можна вважати вже відносно усталеним. Уперше термін “лінгвістична компетенція” був запропонований американським лінгвістом Н. Хомським ще в середині ХХ ст. Відповідно до його концепції генеративної граматики, компетенція позначає здатність розуміти й продукувати необмежене число правильних у мовному плані речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх сполучення (Хомський, 1972). На сьогодні компетентність здебільшого тлумачать як інтегровану характеристику якостей особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції (Овчарук, 2004: 93). Компетентнісний підхід дає можливість сформулювати майбутнього фахівця, що зможе адекватно діяти як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях професійної діяльності. Система професійних компетентностей майбутніх учителів української мови та літератури та її складові, у тому числі й пунктуаційна компетентність, не раз ставали предметом наукового аналізу. Зокрема обґрунтовано застосування компетентнісного підходу до навчання правопису загалом та пунктуації зокрема (Хом’як, 2017); визначено місце пунктуаційної компетентності в системі лінгвістичної компетентності (Рускуліс, 2019), охарактеризовано структуру й зміст пунктуаційної компетентності на рівні сформованості пунктуаційної компетентності (Ковальчук, 2014); розглянуто проблему формування мовної особистості засобами пунктуації (Шевчук, 2014); проаналізовано лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації в їхній взаємодії (Сидоренко, 2015) тощо.

Попри значні досягнення лінгводидактиків грамотність випускників

шкіл, однак, не можна вважати достатньою. У 2019 році, наприклад, за даними Українського центру оцінювання якості освіти, з-поміж загального числа абітурієнтів Зовнішнє незалежне оцінювання з української мови та літератури не склали 16 %, у 2018 році – цей відсоток дорівнював 14,5, у 2017 році – 7,5. Крім того, з досвіду проведення діагностичних робіт серед студентів першого курсу можемо стверджувати, що в середньому на одного студента кількість пунктуаційних помилок припадає вдвічі або навіть втричі більше, ніж орфографічних. Така ситуація вимагає пошуку оптимальних шляхів розв'язання порушеної проблеми – формування пунктуаційної компетентності в майбутніх учителів української мови та літератури, що й зумовило актуальність нашого дослідження.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання розробленої методики пунктуаційного аналізу речення як основи формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури в процесі викладання нормативних дисциплін циклу професійної підготовки.

Методи та методики дослідження. Для реалізації мети використано теоретичні та емпіричні методи дослідження: метод критичного аналізу педагогічних і методичних наукових праць щодо порушеної проблеми; аналіз чинних програм, нормативних документів, навчальних посібників; вивчення наукових доробок та узагальнення позитивного досвіду формування пунктуаційної компетентності студентів-словесників; метод наукового спостереження за навчальним процесом.

Результати та дискусії. Відповідно до найновіших досягнень лінгводидактики визначено, що лінгвістична компетентність – це результат засвоєння наукових основ української мови як знакової системи й суспільного явища; володіння мовними вміннями й навичками з урахуванням тісного взаємозв'язку мовних рівнів; обізнаність із проблемами історії української літературної мови, української діалектології, теоретичними основами мовознавства, лінгвістичного аналізу тексту (Рускуліс, 2019: 13). Логічним тоді постає тлумачити пунктуаційну компетентність як складову лінгвістичної компетентності (Ковальчук, 2016), (Рускуліс, 2019). Переважно пропонують таку структуру пунктуаційної компетентності: знання про систему розділових знаків та правила їх уживання; основні пунктуаційні вміння; здатність будувати та пунктуаційно правильно оформляти висловлення в писемній формі (Ковальчук, 2016). На нашу думку, доцільним у складі пунктуаційної компетентності буде й виділити вміння майбутнього вчителя української мови та літератури співвідносити синтаксичну структуру речення, її семантико-синтаксичне наповнення та інтонаційні особливості з відповідним розділовим знаком.

Аналіз освітніх програм з підготовки за спеціальністю “Середня освіта (Українська мова та література)” Чорноморського національного університету імені Петра Могили, Миколаївського національного педагогічного університету імені В.О. Сухомлинського, Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка свідчить про те,

що цілеспрямоване формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів-словесників відбувається під час вивчення двох дисциплін: практикум з української мови та сучасна українська мова (синтаксис).

Дисципліна "Практикум з української мови" викладається на першому курсі, тому основною метою курсу стає відновлення й поглиблення, закріплення й розширення, узагальнення й систематизація правописних знань з основних розділів української мови, вивчених у школі; вироблення практичних умінь і навичок удосконалення власного й чужого усного та писемного мовлення; формування орфографічної й пунктуаційної грамотності, що є основою розвитку комунікативної компетенції особистості майбутнього учителя української мови та літератури. Серед методів організації та здійснення навчальної діяльності вважаємо за необхідне використовувати репродуктивний, дослідницький, частково-пошуковий методи. Вважаємо, що на цьому етапі формування пунктуаційної компетентності в студентів виробляються стійкі практичні пунктуаційні вміння.

Синтаксис сучасної української мови вивчається майбутніми вчителями-словесниками вже на третьому–четвертому курсах. Саме розділ синтаксису є одним із найскладніших розділів курсу сучасної української мови, що пояснюється його узагальнювальним, синтезуючим характером щодо фонетики, лексики, морфології тощо. Саме під час вивчення синтаксису сучасної української мови відбувається не тільки остаточне формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів, а й створюється підґрунтя для подальшого вдосконалення професійних компетентностей, насамперед, лінгвістичної, та саморозвитку фахівця.

Аналіз чинних університетських підручників і навчальних посібників із сучасної української мови, які присвячені саме синтаксису, дає можливість стверджувати, що проблемам пунктуації присвячено переважно один, як правило, прикінцевий розділ підручника, що пояснюється традицією, яка склалася в практиці викладання у вищій школі, що, на нашу думку, не відповідає викликам сьогодення. Варто зазначити, що всі розглядувані видання мають рекомендації Міністерства освіти і науки України як підручники для студентів вищих навчальних закладів.

У підручнику І. Р. Вихованця "Грамматика української мови. Синтаксис" (Вихованець, 1993) системно висвітлено формально-синтаксичну, семантико-синтаксичну і комунікативну організацію речення. Проте питання пунктуації не розглядаються, навіть не вміщено теоретичний розділ, присвячений принципам української пунктуації.

У підручнику К. Шульжук "Синтаксис української мови" (Шульжук, 2004) розкрито поняття сутності пунктуації, зроблено огляд розвитку української пунктуації, обґрунтовано принципи української пунктуації, охарактеризовано систему розділових знаків та їхні основні функції, крім того, зосереджено увагу на особливостях пунктуації в текстах різного функціонального призначення. Однак, цілісно подаючи систему синтаксичних одиниць української мови, автор практично не звертає уваги на складні випадки постановки розділових знаків.

У навчальному посібнику А. Загнітка, М. Вінтоніва, Л. Сегіна (Загнітко,

2010) “Український синтаксис: навчально-практичний комплекс” основна увага звертається на теоретичні положення проблем синтаксису простого, простого ускладненого, складного речення і тексту, крім цього, з’ясовуються нові явища й тенденції в українському нормативному синтаксисі, подається система вправ, що допоможе студентам закріпити й удосконалити практичні навички аналізу синтаксичних явищ. Варто наголосити на тому, що в навчальному посібнику пропонуються схеми розбору словосполученні, простого неускладненого і простого ускладненого речення, складних конструкцій, наводяться зразки аналізу тих чи інших структур. При цьому послідовно пропонується коментувати пунктуаційні особливості аналізованих синтаксичних структур, що вигідно вирізняє цей посібник на тлі інших у плані формування й ґрунтовного оволодіння пунктуаційною компетенцією. Однак попри значні переваги цього навчального посібника у ньому відсутній окремий теоретичний розділ, присвячений пунктуації. Цей недолік компенсується звертанням до інших видань А. Загнітка, у яких розглядаються проблеми сучасного українського синтаксису, зокрема в його ж монографії “Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис” (Загнітко, 2011) вміщено розділ про основи української пунктуації, який значно поглиблений і доопрацьований у ще одному виданні згаданого автора “Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект” (Загнітко, 2013).

У підручнику П. Дудика, Л. Прокопчук “Синтаксис української мови” (Дудик, 2010) питанням пунктуації, присвячено окремий розділ, у якому пропонується огляд становлення української пунктуації, розкрито її сутність та принципи, охарактеризовано систему розділових знаків української мови та їхні функції, визначено пунктуаційні особливості функціональних текстів. Особливо хочеться наголосити на тому факті, що в аналізованому підручнику послідовно простежується розгляд специфіки синтаксичних конструкцій та паралельний розгляд їхньої пунктуаційної специфіки.

До переваг підручника “Сучасна українська мова: Синтаксис” за ред. А. Мойсієнка (Мойсієнко, 2013) належить те, автори зробили спробу запропонувати нові підходи до проблемних питань синтаксису сучасної української мови: класифікація неповних та односкладних речень, перехідні явища в системі складних речень тощо. Беззаперечно доцільним є те, що теоретичні положення унаочнено прикладами й схемами, що увиразнюють лінгвістичний аналіз синтаксичних структур. Проте відсутній розділ про основні принципи пунктуації сучасної української мови, пунктуаційним особливостям розглядуваних синтаксичних одиниць зовсім не приділено уваги.

Отже, у жодному з розглянутих видань не запропоновано послідовного пунктуаційного аналізу синтаксичних структур. Одні автори університетських підручників традиційно не приділяють достатньої уваги питанням пунктуації, інші, вважають за необхідне включати в детальний синтаксичний аналіз речення коментування пунктуації переважно складного речення. Наводимо схему аналізу складного речення, пропонувану А. Загнітком: I. Визначити тип речення за метою висловлювання (розповідне / питальне / спонукальне). II. За емоційно-експресивним забарвленням

(окличне / неокличне). III. За характером відношення до дійсності (стверджувальне / заперечне / стверджувально-заперечне). IV. Встановити тип речення за наявністю / відсутністю сполучникових засобів (сполучникове / безсполучникове). V. Якщо сполучникове, то сурядне чи підрядне. VI. Послідовність аналізу речень із сурядним типом зв'язку: 1. Кількість частин (виокремити кожна з них і назвати). 2. Семантико-синтаксичні відношення між частинами. 3. За формальним виявом: формально елементарне / формально неелементарне. 4. За семантичним виявом: семантично елементарне / семантично неелементарне. 5. Засоби вираження змістових і синтаксичних зв'язків між частинами (сполучники, видо-часові, способові форми дієслів-присудків чи головних членів, лексичні засоби тощо). 6. Порядок частин (вільний / фіксований). 7. Аналіз кожної предикативної частини за схемою простого речення. **8. Пунктуація.** VII. Послідовність аналізу речень із підрядним типом зв'язку. 1. За кількістю частин (двокомпонентне / багатоконпонентне (вказати різновид: супідрядність (однорідна / неоднорідна) чи послідовна підрядність)). 2. Тип синтаксичного зв'язку між головною та підрядною частинами (прислівний, детермінантний). 3. Позиція підрядної частини щодо головної (чого стосується підрядна частина: одного члена речення, словосполучення чи всього змісту головної і визначення на основі цього типу структурної взаємодії- членованої / нечленованої структури). 3. За формальним виявом: формально елементарне / формально неелементарне. 4. За семантичним виявом: семантично елементарне / семантично неелементарне. 5. На яке питання відповідає підрядна частина. 7. Вид підрядної частини за чотирма принципами. 8. Засоби поєднання підрядної та головної частини. 9. Місце підрядної частини в складнопідрядному реченні. 10. Аналіз кожної частини (головної та підрядної) за схемою простого речення. **11. Пунктуація.** VIII. Послідовність аналізу речень із безсполучниковим типом зв'язку: 1. Кількість частин (виокремити кожна з них і назвати). 2. Кваліфікація зв'язку між частинами та їх змістових відношень (однотипні / різнотипні). 3. За формальним виявом: формально елементарне / формально неелементарне. 4. За семантичним виявом: семантично елементарне / семантично неелементарне. 5. Засоби вираження змістових і синтаксичних зв'язків між частинами безсполучникового речення. 6. Аналіз кожної частини за схемою простого речення. **7. Пунктуація.** IX. Послідовність аналізу речень із різними типами зв'язку: 1. Кількість частин / компонентів / блоків (виокремити їх, охарактеризувати тип зв'язку на зовнішньому рівні членування). 2. Кількість частин (виокремити кожна з них і назвати). 3. Частини речення із сурядним типом взаємовідношень, засоби їхнього поєднання. 4. Змістові відношення між сурядними частинами. 5. Частини речення із безсполучниковим типом взаємовідношень, засоби їхнього поєднання. 6. Кваліфікація зв'язку між частинами та їхніх змістових відношень (однотипні / різнотипні). 7. Кваліфікація підрядних частин і встановлення їхнього зв'язку з головною. 8. Місце підрядної частини в складнопідрядному реченні. 9. Аналіз кожної частини за схемою простого речення. **10. Пунктуація** (Загнітко 2009: 18–19). Як бачимо, тлумачення

пункту пунктуація в наведеній схемі аналізу не деталізовано, отже, очевидно, йдеться про відтворення відповідного правила з українського правопису без заглиблення в сутність самого пунктуаційного явища. Окрім цього, на нашу думку, пунктуаційний аналіз украї необхідний й для формально ускладненого речення та простого, особливо під час розгляду форм синтаксичного зв'язку між підметом і присудком (пунктограма «Тире між підметом і присудком») та особливостей неповного речення.

Доцільним, на нашу думку, буде запровадження пунктуаційного аналізу речення паралельно із його синтаксичним аналізом, що дасть можливість систематизації, закріплення навичок постановки розділових знаків і глибокого усвідомлення взаємозв'язку синтаксичних структур та їхнього відповідного пунктуаційного оформлення. Таким чином, пунктуаційний аналіз речення стане надійним науковим підґрунтям для формування пунктуаційної компетенції майбутніх учителів української мови та літератури.

Загальнодидактичні принципи науковості, систематичності, послідовності, автоматизму мають стати вихідними для пунктуаційного аналізу речення, крім цього, доцільно спиратися на такі власне-методичні принципи, як зв'язок пунктуації з синтаксисом, з розвитком зв'язного мовлення, з формуванням навичок виразного читання, з розвитком мислення студентів, спостереження за логіко-предметною інформацією в реченні, спостереження за структурою речення, спостереження за ритмомелодикою речення (Пентиліук, 2009).

У сучасній лінгвістиці пунктуаційні одиниці тлумачать здебільшого як компоненти системно-структурної цілісності, що виявляють свої функціональні особливості залежно від закономірностей організації та побудови речення (Загнітко, 2011: 834). Переважно виокремлюють три основні принципи української пунктуації (структурний, смисловий, ритмомелодійний, або інтонаційний), які виявляють свою дію в нерозривній єдності. Окрім цього, наголошується на особливій значущості структурного принципу, що є показником синтаксичного членування реченнєвої структури й створює відповідно загальноприйнятність і загальнообов'язковість системи української пунктуації. Вважаємо, що одним з основних завдань пропонуваного пунктуаційного аналізу як раз і є простеження функціонування пунктуаційних одиниць згідно з їхніми визначальними принципами. Важливим і необхідним видається також простежити функції пунктуаційної одиниці в межах аналізованого речення.

Пунктуаційний аналіз речення пропонуємо виконувати за такою схемою: 1. Виділити пунктуаційну одиницю (розділовий знак) у реченні. 2. Визначити функцію пунктуаційної одиниці за призначенням (відокремлювальна / видільна). 3. Охарактеризувати функцію пунктуаційної одиниці за особливостями поєднання / розмежування членів речення (поєднання / розчленування). 4. Установити, яка пунктуаційна одиниця за особливостями вжитку (одинична / парна). 5. Визначити, яка пунктуаційна одиниця за будовою (проста / складна). 6. З'ясувати згідно зі структурним принципом, якій синтаксичній структурі відповідає пунктуаційна одиниця. 7. Визначити згідно зі смисловим

принципом, якому семантико-синтаксичному відношенню відповідає пунктуаційна одиниця. 8. Установити інтонаційні (ритмомелодійні) особливості речення, що відповідають пунктуаційній одиниці. 9. Сформулювати пунктуаційне правило. 10. Зробити висновок про відповідність / невідповідність пунктуаційної одиниці принципам української пунктуації. 11. З'ясувати причини невідповідності пунктуаційної одиниці принципам української пунктуації.

Пропонуємо зразок виконання пунктуаційного аналізу речення *З розкуйовдженим волоссям, з полум'яними очима, він накладався на фортеп'яно, як тигр на свою жертву* (Ю. Шерех). В аналізованому реченні вживається три пунктуаційні одиниці (коми). 1. Перша кома ставиться після конструкції *з розкуйовдженим волоссям*. 2. За призначенням ця пунктуаційна одиниця є відокремлювальною. 3. За особливостями поєднання / розмежування членів речення виконує функцію розмежування. 4. За особливостями вжитку є однинною. 5. За будовою проста. 6. Відповідно до структурного принципу відокремлює безсполучниковий ряд (однорідні члени речення) *З розкуйовдженим волоссям, з полум'яними очима*. 7. Відповідно до смислового принципу відображає власне-єднальні семантико-синтаксичні відношення між компонентами ряду. 8. Відповідно до інтонаційного принципу відображає перелічувальну інтонацію. 9. Кома ставиться між однорідними членами речення, не поєднаними сполучниками. 10. Кома відповідає всім принципам української пунктуації. Відповідно аналізуються й інші розділові знаки в пропонованому реченні.

Особливої уваги під час пунктуаційного аналізу речення потребують випадки невживання розділових знаків, оскільки майбутні вчителі-словесники мають прогнозувати ситуації помилкової постановки пунктуаційної одиниці. Прикладом для такого аналізу може бути речення *Ніч мов криниця без дна* (М. Рильський). У пропонованому реченні можлива помилкова постановка розділового знака, адже підмет і присудок виражені іменниками в називному відмінку, однак варто враховувати той факт, що складений іменний присудок ускладнений порівняльною часткою *мов*, тому тире між підметом і присудком не ставиться. Отже, маємо ситуації, коли структурний принцип не стає пріоритетним, перевагу в подібних реченнях надається смислового принципу української пунктуації, що й унеможливорює вживання тире між підметом і присудком.

Доцільно також простежити й випадки так званої авторської пунктуації. На думку А. Загнітка, у таких випадках на перше місце виходить функційно-стильовий принцип пунктуації, який відображає специфіку власне-авторського використання розділових знаків (Загнітко 2013: 161). Вважаємо за доцільне в такому разі пунктуацію пояснювати взаємодією інтонаційного та функційно-стильового принципу, оскільки саме специфіка інтонаційного оформлення речення та комунікативно-прагматичні настанови мовця спричиняють так званий авторський розділовий знак. Наприклад, у реченні *Інші справи маю. Серйозні* (Люко Дашвар) наявний парцельований атрибутивний компонент, який пунктуаційно від основної конструкції відокремлюється крапкою. Таку

постановку розділового знака в процесі пунктуаційного аналізу пояснюємо комунікативним прагненням мовця найбільш важливу, значущу для нього інформацію подати в абсолютному кінці висловлення й до того ж виділити її максимально інтонаційно, відокремивши від основної синтаксичної конструкції.

Висновки та перспективи. Формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури відбувається в процесі викладання нормативних дисциплін циклу професійної підготовки, зокрема “Практикум з української мови” та “Сучасної української мови” (розділ “Синтаксис”). Аналіз базових підручників із синтаксису сучасної української мови дає можливість стверджувати, що питанням пунктуації в них загалом приділяється недостатньо уваги. Пунктуаційний аналіз речення доцільно здійснювати паралельно із його синтаксичним аналізом, що дасть можливість систематизації, закріплення навичок постановки розділових знаків і глибокого усвідомлення майбутніми учителями української мови та літератури взаємозв'язку синтаксичних структур та їхнього відповідного пунктуаційного оформлення. Пропонована методика пунктуаційного аналізу речення стане надійною основою для формування пунктуаційної компетентності.

Література

1. Вихованець І. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / І. Вихованець. – Київ : Либідь, 1993. – 368 с.
2. Дудик П. Синтаксис української мови : підручник / П. Дудик, Л. Прокопчук. – Київ : ВЦ «Академія», 2010. – 380 с.
3. Загнітко А. Український синтаксис: навчально-практичний комплекс / А. Загнітко, М. Вінтонів, Л. Сегін. – Донецьк ; Слов'янськ : ДонНУ, 2010. – 651 с.
4. Загнітко А. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Синтаксис : монографія / А. Загнітко. – Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. – 992 с.
5. Загнітко А. Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект / А. Загнітко, Г. Миронова. – Brno : Masarykova univerzita, 2013. – 223 с.
6. Ковальчук Н. Структура і зміст пунктуаційної компетентності / Н. Ковальчук // Теоретична і дидактична філологія. – 2014. – Вип. 17. – С. 66–76.
7. Ковальчук Н. Складові комунікативної компетентності / Н. Ковальчук // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 1. – С. 41–43.
8. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
9. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія / Л. Рускуліс. – Миколаїв : Швець В. М., 2018. – 419 с.
10. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8-9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми / В. Сидоренко // Українська мова і література в школі. – Київ, 2015. – № 1. – С. 7–19.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [М. Пентиліук, О. Горошкіна, Н. Мордовцева та ін.] ; за ред. М. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2015. – 320 с.
12. Сучасна українська мова: Синтаксис : підручник. / [А. Мойсієнко, І. Арібжанова, В. Коломийцева та ін.] ; за ред. А. Мойсієнка. – Київ : «Знання», 2013. – 238 с.
13. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский ; [пер. с англ.

А. Кибрика, В. Раскина, Е. Шовкуна]. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 233 с.

14. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови / І. Хом'як // Українська мова і література в школах України. – 2017. – № 11. – С. 17–21.

15. Шевчук Т. Формування мовної особистості засобами пунктуації / Т. Шевчук // Лінгводидактичні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя: збірник наукових праць (за матеріалами VI Всеукраїнського науково-методичного семінару викладачів і студентів 27 березня 2014 р.) / за ред. К. Я. Климової. – С. 56–60.

16. Шульжук К. Синтаксис української мови: підручник. — К.: Видавничий центр «Академія», 2004. — 408 с.

References

1. Dudyk, P. (2010). *Syntaksys ukrainskoyi movy : pidruchnyk* [Syntax of the Ukrainian]. Kyiv : Academia [in Ukrainian].

2. Khomskiy, N. (1972). *Aspekty teoriiy syntaksysu* [Aspects of the theory of syntax] (Trans. with English. A. Kibrika, V. Raskina, E. Shovkun) Moscow : MGU [in Russian].

3. Khomyak, I. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhdid do navchannia pravopysu ukrainskoyi movy* [A Competent Approach to Spelling in Ukrainian], *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrayiny – Ukrainian Language and Literature in Ukrainian Schools*, 11, 17–21 [in Ukrainian].

4. Kovalchuk, N. (2014). *Struktura i zmist punktuatsiynoyi kompetentnosti* [Structure and content of punctuation competence], *Teoretychna i dydaktychna filolohiya – Theoretical and didactic philology*, 17, 66–76 [in Ukrainian].

5. Kovalchuk, N. (2016). *Skladovi komunikativnoyi kompetentnosti* [Components of communicative competence], *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 1, 41–43 [in Ukrainian].

6. Moysiienko, A. (2013) *Suchasna ukrayinska mova: Syntaksys : pidruchnyk*. [Modern Ukrainian. Syntax]. In A. Moysiienko (Ed.). Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

7. Pentylyuk, M. (2015). *Slovnnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky : navchalnyi posibnyk* [Dictionary-directory of Ukrainian linguistic didactics]. In M. Pentylyuk (Ed.). Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].

8. Ovcharuk, O. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv : K.I.S. [in Ukrainian].

9. Ruskulis, L. (2018). *Metodychna systema formuvannia lnhvistychnoyi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin : monohrafiia* [Methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of Ukrainian in the process of studying linguistics disciplines] Mykolayiv : Shvets V. M. [in Ukrainian].

10. Shevchuk, T. (2014) *Formuvannia movnoyi osobystosti zasobamy punktuatsiyi* [Formation of linguistic personality by punctuation], *Lnhvodydaktychni aspekty fakhovoyi pidhotovky maibutnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats – Linguodidactic aspects of future teacher's professional training* Zhytomyr : ZhDU imeni I. Franka, 56–60 [in Ukrainian].

11. Shulzhuk, K. (2004) *Syntaksys ukrainskoyi movy: pidruchnyk* [Syntax of the Ukrainian]. Kyiv : Academia [in Ukrainian].

12. Sydorenko, V. (2015) *Lnhvodydaktychni zasady navchannia syntaksysu y punktuatsiyi ukrainskoyi movy uchniv 8–9 klasiv v umovakh onovlenoyi osvithnoyi paradyhmy* [Linguistic didactic principles of teaching syntax and punctuation of the Ukrainian of students of 8–9 classes in the conditions of the updated educational paradigm], *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 1, 7–19 [in Ukrainian].

13. Vykhovanets, I. (1993). *Hramatyka ukrainskoyi movy. Syntaksys :*

pidruchnyk [Grammar of the Ukrainian. Syntax]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

14. Zahnitko, A. (2010). *Ukrainskyi syntaksys: navchalno-praktychnyi kompleks* [Ukrainian syntax]. Donetsk; Slovyansk : DonNU [in Ukrainian].

15. Zahnitko, A (2011). *Teoretychna hramatyka suchasnoyi ukrayinskoyi movy. Morfolohiya. Syntaksys* [Theoretical Grammar of Modern Ukrainian. Morphology. Syntax]. Donetsk : TOV VKF “BAO” [in Ukrainian].

16. Zahnitko, A (2013). *Syntaksys ukrayinskoyi movy. Teoretyko-prykladnyi aspekt* [Syntax of Ukrainian. Theoretical and applied aspect]. Brno : Masarykova univerzita [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Охарактеризовано компетентнісний підхід як такий, що дає можливість сформувати майбутнього фахівця, який зможе адекватно діяти як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях професійної діяльності. Визначено, що формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури відбувається в процесі викладання нормативних дисциплін циклу професійної підготовки, зокрема “Практикуму з української мови” та “Сучасної української мови” (розділ “Синтаксис”). Проаналізовано базові університетські підручники та навчальні посібники із синтаксису сучасної української мови й встановлено, що питанням пунктуації в них загалом приділяється недостатньо уваги. Обґрунтовано доцільність використання розробленої методики пунктуаційного аналізу речення як основи формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури в процесі викладання нормативних дисциплін циклу професійної підготовки. Закцентовано увагу на тому, що пунктуаційний аналіз речення доцільно здійснювати паралельно із його синтаксичним аналізом, що дасть можливість систематизації, закріплення навичок постановки розділових знаків і глибокого усвідомлення майбутніми учителями української мови та літератури взаємозв'язку синтаксичних структур та їхнього відповідного пунктуаційного оформлення. Одним з основних завдань пропонованого пунктуаційного аналізу визначається простеження функціонування пунктуаційних одиниць згідно з їхніми визначальними принципами – структурним, смисловим, інтонаційним, крім цього, важливим і необхідним видається також простежити функції пунктуаційної одиниці в межах аналізованого речення. Визначено, що пропонована методика пунктуаційного аналізу речення дає можливість пояснити й складні випадки так званого неживання розділових знаків та обґрунтувати авторську пунктуацію. Метод наукового спостереження за навчальним процесом доводить, що пропонована методика пунктуаційного аналізу речення стає надійною основою для формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Ключові слова: компетентнісний підхід; пунктуаційна компетентність; пунктуаційний аналіз речення; пунктуаційні принципи; функції розділових знаків.

УДК 378.011.3-051:[316]:005.56
DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-381-387

**TRANSFORMATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL PARTNERSHIP
IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS**
**ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА
В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Liubov PAVLIUK,

Candidate of Pedagogical Sciences
(Ph.D), Doctoral Candidate

<https://orcid.org/0000-0003-0607-824X>

liubov-vp@ukr.net

*National Pedagogical University
named after M.P.Dragomanov*

✉ 9 Pyrohova St.,
Kyiv, Ukraine

Любов ПАВЛЮК,

кандидат педагогічних наук,
докторант

*Національний педагогічний
університет імені
М.П. Драгоманова*
✉ вул. Пирогова, 9
м. Київ, Україна

Original manuscript received: February 07, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article updates the problems related to the vocational training of future teachers through the example of social-pedagogical partnership. The urgency and necessity of introducing partnership forms of organization of the educational process are emphasized. A theoretical analysis of the views of scientists on the problem of quality of education, which is conditioned by the pedagogy of partnership, is given, the most important elements of the phenomenon under study are highlighted. The experience of European countries in the formation and formation of social-pedagogical partnership as a factor of improving the quality of vocational-pedagogical training on the example of future teachers' training is presented in detail. On the basis of elements of comparative analysis with the experience of foreign countries, the introduction of their own ideas in the preparation of future teachers is presented. It has been found that through the use of one's own ideas of social-pedagogical partnership in education it is possible to overcome many problems in this important sphere and to require the creation of a new model of functioning of organizations providing training. The effectiveness of social-pedagogical partnerships with organizations of different levels will ensure the quality of training of pedagogical staff. The article determines that social-pedagogical partnership in the preparation of future teachers envisages ensuring a high degree of competitiveness of graduates, their professional mobility, readiness for innovation. The study does not exhaust all aspects of the problem of pedagogy of social-pedagogical partnership in the educational environment when preparing teachers.

Key words: *quality of education; teacher; pedagogical partnership; vocational training; future teacher; labor market; social partnership.*

Вступ. В умовах стрімких змін, які відбуваються в сучасному суспільстві протягом останніх десятиліть, система вищої професійної освіти оновлюється й характеризується рядом пріоритетів і цінностей. У зв'язку з цим висуваються нові вимоги до процесу професійної підготовки майбутніх учителів, спрямовані на формування особистості фахівця з достатньо

високим рівнем готовності до педагогічної діяльності, ефективному вирішенню професійних проблем, постійному самовдосконаленню, взаємодії та співробітництву з колегами, роботодавцями, які готові до оновленого змісту освіти інтегрованої діяльності.

Сучасна якість підготовки педагогічних кадрів пов'язана з індивідуальним баченням студентів їх майбутньої професійної кар'єри на ринку праці, консенсусом в галузі основоположних елементів змісту основних освітніх програм і вимог до педагогічних працівників, а також вимог до освітніх стандартів (Чорна, 2012).

Методи та методики дослідження. Якість професійної освітньої діяльності характеризується динамікою розвитку та обумовлена постійною трансформацією соціального, технологічного середовища, що, у свою чергу, призводить до змін у діяльності всієї системи освіти. Крім того, це сукупність властивостей, обумовлених можливістю задовольняти вимоги суспільства щодо підготовки фахівців завдяки необхідним компетенціям, кваліфікаціям та якостям.

У Законі України "Про вищу освіту" зазначено, що якість вищої освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти або договором про надання освітніх послуг. Цим же законом визначено, що якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань (Про вищу освіту, 2014).

Ухвалення Концепції Нової української школи перенесло поняття "педагогіка партнерства" зі світоглядних аспектів у нормативну площину. Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища., яке допоможе створити нові інформаційно-комунікаційні технології, що сприятимуть підвищенню ефективності роботи педагога, вдосконаленню управління освітнім процесом та впровадженню індивідуального підходу до навчання.

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Усі учасники освітнього процесу, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними, відповідальними за результат (2).

О. Чорна стверджує, що поняття "якість професійної підготовки" відображає потребу підсумувати дієвість освітнього процесу, надає можливість діагностувати професійні компоненти випускника та його готовність увійти до виробничої діяльності без тривалої адаптації (Чорна, 2012: 92).

М. Пригодій наголошує, що в основі творчої діяльності лежать індивідуальні особливості фахівця, як наслідок, саме вони і виступають основними регуляторами професійної творчості сучасної людини (Пригодій, 2014: 394).

Як зазначає Н. Шигонська, системний підхід дозволяє глибше та ґрунтовніше під різними кутами оцінити рівень професійної діяльності викладачів, а також прийняти виважене, науково обґрунтоване управлінське рішення (Шигонська, 2016).

Результати та дискусії. Вимоги до вчителів високі й з кожним днем зростають, оскільки вони повинні глибоко розуміти те, чому вони навчають, кого вони вчать і як розвиваються учні, адже від цього залежить успішність молодого покоління. Педагоги мають любити свою роботу і бути співчутливими й розважливими; дбати про результати навчання і заохочувати учнів до активної участі й відповідальності, ефективно реагувати на різні потреби, а також враховувати походження та рівень володіння мовою; сприяти терпимості й соціальній згуртованості; забезпечити регулярне оцінювання і зворотний зв'язок; а ще дбати про те, щоб учні відчували, що їх цінують і залучають до всього, і що навчання – це процес співпраці. Важливо й те, що учні навряд чи стануть дорослими, які вчитимуться протягом усього життя, якщо не бачитимуть, що їхні вчителі самі активно навчаються, розширюють власні горизонти й ставлять під сумнів загальноприйняті уявлення. Більшість успішних людей мали принаймні одного вчителя, який справді вплинув на їхнє життя, тому що став для них рольовою моделлю або щиро дбав про їхній добробут і майбутнє та підтримував їх емоційно в потрібний момент. Ці аспекти викладання важко порівняти і виміряти кількісно, але вдала організація роботи й культура підтримки таких якостей гарантують успіх кожного учня (Шлейхер, 2018: 255).

Крім того, в педагогічному партнерстві існує ще взаємозв'язок батьків, учнів і вчителів. Сім'я і школа є тими інститутами, які несуть найбільшу відповідальність за виховання і становлення особистості. На сьогодні виникають спірні питання: вчителі, як правило, вказують на низький рівень загальної та педагогічної культури сім'ї, відсутність виховних зусиль по відношенню до дитини, споживацьке ставлення батьків і учнів до школи в загальному і до викладачів зокрема. Батьки висловлюють невдоволення невисоким рівнем професіоналізму вчителя, багатьом здається, що вчителі упереджено ставляться до дітей, маючи корисливі мотиви до того чи іншого учня.

Але насправді школа, як ніхто інший, зацікавлена в тому, щоб співпрацювати з сім'ями. Ситуація така, що в умовах сучасного життя педагоги просто не можуть обійтися без взаємодії з батьками, залучати яких можна і для підготовки різних матеріалів до уроків і позакласних завдань, і для виступу на заняттях як представників різних професій. Адже тісна взаємодія сім'ї і школи спрямована на розвиток інтересів дитини, відповідальна за навчання, виховання підростаючого покоління.

Розвиток гармонійної особистості дитини неможливий без взаємодії з навколишнім середовищем. Нині створюються досить сприятливі умови для вдосконалення системи освіти, коли виникає можливість підвищити рівень наявних знань, зробити більш ефективною систему управління освітнього закладу, залучаючи до цього соціальних партнерів ззовні. Найбільший ефект від такого соціального-педагогічного партнерства можна отримати при безпосередній готовності закладу освіти до такої співпраці, наявності в нього запитів, і що важливо, ініціативи, ну і при прояві ініціативи недержавного сектора та потребі до нього долучатися в реалізації освітніх цінностей.

Слід сказати, що у виборі соціальних партнерів важливо звертати увагу на те, щоб були створені умови для реалізації освітніх проєктів і самих соціальних ініціатив, також необхідно звертати увагу на підвищення кваліфікації педагогів і можливість матеріальної та фінансової підтримки освітньої установи. До основних напрямів спільної діяльності соціальних партнерів у рамках соціально-педагогічної співпраці можна віднести просування і рекламу освітніх послуг, виконання спільних проєктних розробок, організація такого інформаційного середовища, яке забезпечувало б відкритість і доступність освіти, розробку освітніх програм, що змогли б забезпечити безперервність і наступність профільної та професійної підготовки учнів, організацію різних конкурсів, оглядів, олімпіад, спільна участь у них усіх зацікавлених сторін процесу.

На сучасному етапі соціально-педагогічне партнерство має велике значення для розвитку особистості дитини, її соціалізації в навколишньому середовищі. У стратегії партнерства передбачені всі ті проблеми, які є найбільш актуальними для всіх категорій його учасників: діти, батьки, вчителі, соціум. Воно повинно бути побудовано на тій системі педагогічних ідей, яка найбільш актуальна для дитини та її оточення.

Завдяки соціально-педагогічному партнерству посилюється роль професійної адаптації студента в період його навчання в закладі вищої освіти, яка передбачає глибоке практичне входження його в професію за допомогою виконання елементів педагогічної діяльності. Під час професійної адаптації вдосконалюються знання, вміння і навички, формуються компетенції, розростається інтерес до майбутньої професії, формується позитивна мотивація студентів до заняття за певним видом діяльності.

Але нині етапі для роботодавців важливі такі професійні якості майбутніх педагогів, як уміння вирішувати нестандартні проблеми, мислити логічно, здійснювати рефлексію власної діяльності, використовувати набуті знання для вирішення професійних завдань; мати спроможність до варіативного прийняття рішень; самореалізації, проєктної діяльності, знаходженні способів діяльності в нестандартних ситуаціях; здатність формулювати цілі і визначати засоби їх досягнення, робити прогнози можливих змін проблемної ситуації, виробляти власну стратегію професійної діяльності.

Соціально-педагогічне партнерство – це співпраця для здійснення погодженої діяльності за умови дотримання спільно прийнятих сторонами пріоритетів. Основою взаємодії в ній є взаємовигідний інтерес, реалізований у різних видах діяльності певних складових: взаємний обмін професійним досвідом, інтелектуальними продуктами, ресурсами.

Ідея соціального-педагогічного партнерства в освіті полягає в тому, що для вирішення проблем у цій соціально значущій сфері необхідні зусилля всього суспільства. У світі широко визнано, що, залишаючись засобом відтворення наявних у конкретних соціумах інститутів і відношень, воно все більше стає основним інструментом забезпечення та перетворень.

Соціально-педагогічне партнерство в професійному утворенні

розуміється як взаємодія освітніх організацій з усіма суб'єктами ринку праці, його інститутами, територіальними органами управління, що забезпечує можливість залучення їх освітніх ресурсів для освоєння освітніх програм і спрямований на максимальне узгодження і реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. Основними партнерами системи професійної освіти є роботодавці, представлені різними об'єктами індустрії і сфер діяльності, професійно-національними асоціаціями роботодавців, галузевими органами управління. Для партнерства організації професійної освіти і роботодавців взаємовигідне співробітництво спрямоване на досягнення спільної мети – якості підготовки майбутнього фахівця (2).

У європейських країнах становлення соціального партнерства у сфері вищої професійної освіти відбувається в процесі розвитку соціального діалогу ще з середини 50-х років минулого століття. На початку 1990-х років у багатьох країнах Західної Європи сформовані основні моделі соціального партнерства, створені органи соціального партнерства різних рівнів (національний, регіональний, галузевий, місцевий), а також окремих освітніх організацій (за участю представників організацій-роботодавців, асоціацій роботодавців, торгово-промислових палат, представників сфери освіти) для розробки кваліфікаційних вимог до випускників, національної системи кваліфікацій та освітніх стандартів, робочих програм навчальних дисциплін, змісту й організації різних вказаних видів практики на підприємствах (навчання на робочому місці), прогнозів розвитку ринку праці й потреби в уміннях, навичках майбутніх випускників, моніторингу розвитку регіональних ринків праці, а також необхідності введення нових напрямків і профілів у навчання (Шигонська, 2016).

Для впровадження соціально-педагогічного партнерства при підготовці майбутніх учителів необхідно залучати роботодавців до професійно-педагогічної підготовки студентів. Це можуть бути представники Міністерства освіти і науки України, наукові співробітники, директори шкіл.

Роботодавці можуть брати участь у процедурах розробки і затвердження тематики курсових робіт, випускних кваліфікаційних робіт відповідно до актуальних проблем розвитку освіти і науки; спілкуватися з керівниками названих робіт, консультуватися, рецензувати, надавати студентам місце для дослідно-експериментальної роботи, рекомендацій, проводити майстер-класи. Роботодавці беруть участь у процесі аналізу і проектування змісту освітніх програм шляхом внесення рекомендацій, пропозицій. Найважливішим напрямком співпраці з освітніми організаціями різних рівнів є проведення педагогічних практик, які надають студентам перший професійний досвід роботи і тим самим є “провідним фактором”, що забезпечує ефективне формування високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. За рівнем організації практики роботодавці роблять висновки про якість підготовки студентів; на даному етапі формується репутація освітньої установи в роботодавців.

Висновки. Таким чином, соціально-педагогічне партнерство в підготовці майбутніх учителів передбачає забезпечення високого рівня

конкурентоспроможності випускників, їх професійну мобільність, готовність до інновацій. Тому в умовах модернізації системи освіти необхідне створення принципово нової моделі функціонування організацій професійної освіти і об'єднання зусиль суб'єкта освітнього процесу і споживачів його результатів. Реалізувати цю мету на практиці дозволить соціально-педагогічне партнерство, яке в системі підготовки майбутніх учителів має конструктивну взаємодію всіх громадських секторів з розвитку системи педагогічної освіти. Розвиваючи на основі соціального діалогу партнерські зв'язки, які є фактором підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, створюють додаткові умови для формування в них необхідних компетенцій, розширення і поглиблення їх практичних знань, підвищення соціальної та економічної ефективності освіти.

Література

1. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення 25.10.2019р.)
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014. № 1556–VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення 27.10.2019р.)
3. Ткач М.М., Пригодій М.А. Роль професійної творчості в системі підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України: Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2014. Вип. 199, ч. 1. С. 391–396.
4. Чорна О.В. Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. Педагогічна*. 2012. С. 90–94.
5. Шигонська Н. Методологічні основи підготовки управлінських кадрів у системі охорони здоров'я. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю*. 2016. С.194–196.
6. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів, 2018. 296 с.

References

1. Krashche razom. Shcho take pedahohika partnerstva i navishcho вона v NUSH [Better together. What is partnership pedagogy and why is it at NUSH]. [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014. № 1556–VII. [On Higher Education: Law of Ukraine of 01.07.2014. No. 1556 – VII.] (n.d.). zakon2.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
3. Tkach M.M., & Pryhodii M.A. (2014). Rol profesiinoi tvorchosti v systemi pidhotovky maibutnix fakhivtsiv. [The role of professional creativity in the system of training future professionals]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy – Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Environmental Management of Ukraine*, Vol. 199, 391–396 [in Ukrainian].
4. Chorna, O.V. (2012). Monitorynh yakosti vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid. Zbirnyk naukovykh prats [Monitoring the Quality of Higher Education: An International Experience]. *Kamianets-Podilsky natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohiiienka – Kamyanets-Podilsky National University Ivan Ogiienko*, 90–94 [in Ukrainian].
5. Shyhonska, N. (2016). Metodolohichni osnovy pidhotovky upravlynskykh kadriv u systemi okhorony zdorovia [Methodological bases of management training in the health care system]. *Materialy Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii za*

mizhnarodnoiu uchastiu – Shigonska N. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation, 194–196 [in Ukrainian].

6. Shleikher, A. (2018). Naikrashchyi klas u sviti: yak stvoryty osvitu systemu 21-ho stolittia [*Naikrashchyi class in the suite: yak stvoryty system of the 21-ho stolittia*]. Leliv: Lviv [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізуються проблеми, пов'язані з професійно-педагогічною підготовкою майбутніх учителів на прикладі соціально-педагогічного партнерства. Підкреслено актуальність і необхідність впровадження партнерських форм організації освітнього процесу. Наведено теоретичний аналіз поглядів учених з проблеми якості освіти, яка обумовлена педагогікою партнерства, при цьому виділені найбільш важливі елементи досліджуваного феномена. Детально представлено досвід європейських країн у формуванні й становленні соціально-педагогічного партнерства як фактора підвищення якості професійно-педагогічної підготовки на прикладі підготовки майбутніх учителів. На основі елементів порівняльного аналізу з досвідом зарубіжних країн представлено впровадження власних ідей при підготовці майбутніх учителів. З'ясовано, що завдяки використанню власних ідей соціально-педагогічного партнерства в освіті можна подолати безліч проблем у цій значущій сфері, вимагати створення нової моделі функціонування організацій, що здійснюють професійну підготовку. Ефективність соціально-педагогічного партнерства з організаціями різного рівня дозволить забезпечити якість підготовки педагогічних кадрів. У статті визначено, що соціально-педагогічне партнерство в підготовці майбутніх учителів передбачає забезпечення високого ступеня конкурентоспроможності випускників, їх професійну мобільність, готовність до інновацій. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогіки соціально-педагогічного партнерства в освітньому середовищі при підготовці вчителів.

Ключові слова: якість освіти; учитель; педагогічне партнерство; професійно-педагогічна підготовка; майбутній учитель; ринок праці; соціальне партнерство.

УДК 378. 371: 53

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-388-394

FORMATION OF FUTURE PROFESSIONALS OF CONSTRUCTION AND CIVIL ENGINEERING OF KNOWLEDGE ABOUT THE USE OF MODERN ACHIEVEMENTS OF PHYSICS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ ЗНАНЬ ПРО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ДОСЯГНЕНЬ ФІЗИКИ В БУДІВЕЛЬНІЙ ГАЛУЗІ

Tetiana PETRUNOK,

Assistant Professor

<https://orcid.org/0000-0002-3261-3296>

turovskaya@ukr.net

*Kyiv National University of
Construction i architecture*

✉ 31 Povitroflotskyi Av.,
Kyiv 03037

Тетяна ПЕТРУНЬОК,

асистент

*Київський національний
університет будівництва і
архітектури*

✉ м. Київ, Повітрофлотський
проспект 31, 03037

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article proposes methodological approaches to the formation of knowledge in physics for future professionals of construction and civil engineering, in particular, to familiarize them with the use of modern achievements of physics in the construction industry. It is substantiated that the main role in modern scientific researches belongs to physics, since its laws and methodology is in every scientific field. It is stated that the teachers of physics in the construction universities in most cases prefer to set the educational material within the program, but they do not always have time to familiarize students with specific modern researches in various fields. and possibilities of using their results in the construction industry. The necessity to view the relation between the program educational material on physics and modern scientific information, as well as advisability to use the variative component of curricula, in particular, development and implementation of special courses for Awareness of future professionals of construction and civil engineering in the direction of creation of innovative construction technologies. The possibilities of use in the construction field of liquid crystals have been considered, because in recent years researches in this field have switched to a qualitatively new level – scientists have not only examined the properties of liquid crystals but change these properties with the aim to expanding their capabilities. Special Course "Modern methods of modification of liquid crystals and their use in the construction industry", which is developed for the in-depth study of fundamentals of Physics of liquid crystals and can be realized due to the variative component of educational Plans or within the framework of the wholesale work. Methodological recommendations for the implementation of the proposed special course that will help teachers of physics focus the attention of students on the most promising construction technologies created using liquid crystals, and to form in them Systemic knowledge in this scientific field.

Key words: *future construction specialists and civil engineering, liquid crystals, training special course.*

У наш час у всьому світі відбуваються глобальні зміни, які у величезній мірі зачіпають науково-технічну сферу. Тому уряди провідних країн уживають заходів щодо підвищення статусу науки як основної рухомої сили розвитку суспільства. При цьому в останні десятиріччя бурхливо відбувається інтеграція наук – деякі наукові напрями так тісно переплелися між собою, що нині вже більше суміжних наукових галузей, ніж власне наукових. Як підсумок, існує багато наукових проектів, у яких спільно працюють фізики, хіміки, біологи, медики тощо. Але можна із упевненістю стверджувати, що все ж таки основна роль у сучасних наукових дослідженнях належить фізиці, оскільки її закони та методологія так чи інакше задіюються в кожній науковій галузі.

Очевидно, що гарантією достойного майбутнього України є розробка нових технологій, використання найсучаснішого обладнання в різних галузях виробництва, в тому числі, й будівельній галузі. Як було зазначено вище, створюють такі технології представники різних наукових галузей, але основна роль належить фізикам. Тому при підготовці майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії особливу увагу слід приділяти формуванню рівня компетентності з дисципліни “Фізика” майбутніх інженерів-будівельників від розвитку сучасної фізики. Готовність студентів до одержання фізичних знань теж залишає бажати кращого, оскільки вони не завжди усвідомлюють значимість фізики для своєї майбутньої професійної діяльності, що впливає на зниження її статусу як навчального предмета. Це пов’язано з тим, що викладачі фізики в будівельних університетах у більшості випадків надають перевагу викладенню навчального матеріалу в рамках програми, але не завжди мають час на ознайомлення студентів з конкретними сучасними дослідження в різних галузях фізики та можливостями використання їх результатів у будівельній галузі.

Системні дослідження цієї педагогічної проблеми в теорії та методиці навчання фізики в закладах будівельної вищої освіти відсутні. Тому метою статті є висвітлення конкретних методичних підходів до ознайомлення майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії з використанням сучасних досягнень фізики в будівельній галузі. У нашому дослідженні ми користувалися такими теоретичними та емпіричними методами: аналізу – з метою визначення обсягу інформації, що відображає сучасні досягнення фізики та їх використання в будівельній галузі, у навчальних програмах з фізики; синтезу – для відбору відповідних питань та удосконалення навчальних програм з фізики; анкетування – для виявлення рівня обізнаності майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії в питаннях, що стосуються використання сучасних технологій, створених на основі новітніх розробок у фізичній галузі, будівництві.

Який є вихід із ситуації, що склалася, і які завдання необхідно виконати на цьому шляху? На нашу думку, це, по-перше, перегляд співвідношення між програмним навчальним матеріалом з фізики та сучасною науковою інформацією. По-друге, використання варіативної складової навчальних планів, наприклад, розробка і впровадження

спецкурсів. Значні можливості забезпечує також позааудиторна робота з фізики, зокрема, гурткова. У гуртковій роботі можна виконувати навчальні проекти, зміст яких дозволить ознайомити студентів з конкретними напрямками досліджень у тій чи іншій галузі фізики, що мають перспективи для будівельної галузі. Відповідно, для цього треба мати розроблене певним чином навчально-методичне забезпечення. Тоді майбутні фахівці будівництва та цивільної інженерії завжди зможуть бути обізнаними з сучасними досягненнями науки. Таким чином, існує неузгодженість між рівнем розвитку фізичних досліджень та станом обізнаності у цій галузі майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії, особливо щодо створення інноваційних технологій будівництва.

Зупинимося на можливостях використання в будівельній галузі рідких кристалів. Останнім часом дослідження у цій галузі перейшли на якісно новий рівень – науковці вже не тільки досліджують властивості рідких кристалів, а й змінюють ці властивості з метою розширення їх можливостей. За цими дослідженнями – майбутнє не лише фізики рідких кристалів, але й техніки в цілому, яка вже змінила наше життя і здатна ще більше на нього впливати. Але, незважаючи на те, що сучасну техніку і побут вже не можливо уявити без рідких кристалів, більшість населення нічого про них не знає. На жаль, те ж можна сказати і про майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії.

Спецкурс

“Сучасні методи модифікації рідких кристалів та їх використання в будівельній галузі”

Пояснювальна записка

Спецкурс розроблений для поглибленого вивчення основ фізики рідких кристалів і призначений для студентів, які навчаються за спеціальністю “Будівництво та цивільна інженерія”. Спецкурс розрахований на 24 години і може бути реалізований за рахунок варіативної складової навчальних планів або в рамках гурткової роботи.

У наш час глобальних інформаційних мереж важко знайти людину, яка не чула про рідкі кристали. Проте в більшості уявлення про ці фізичні об’єкти є дуже поверховими. Незважаючи на те, що кожний з нас щодня користується пристроями, виготовленими на основі рідких кристалів, системні знання у цій галузі фізики мають у більшості випадків лише фахівці. Тому в майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії необхідно формувати знання з фізики рідких кристалів, оскільки вона нині бурхливо розвивається і має великі перспективи для будівельної галузі. Затребуваність рідких кристалів обумовлена економічною вигідністю їх виробництва, а також ефективністю та зручністю у використанні. Крім того, нині набувають розвитку дослідження щодо зміни властивостей рідких кристалів, тобто їх модифікації, що забезпечить ще більші можливості їх практичного застосування. Таким чином, склалася ситуація, коли знання майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії не відповідають рівню розвитку однієї з найбільш перспективних для будівництва наукових галузей.

Мета спецкурсу: сформувати в майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії основи знань з фізики рідких кристалів, ознайомити їх з новітніми методами модифікації рідких кристалів, а також провідними розробками у цій галузі та перевагами їх практичного застосування в будівельній галузі.

Завдання спецкурсу:

– формувати в майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії системних знань з фізики рідких кристалів, які вони можуть використовувати в професійній діяльності, а також самостійно оновлювати і поповнювати;

– розширити уявлення про сфери застосування рідких кристалів, фізичний принцип дії пристроїв на рідких кристалах;

– ознайомити із сучасними методами модифікації рідких кристалів та розширити можливості застосування модифікованих рідких кристалів у наукових та промислових цілях;

– збагачувати науковий світогляд на основі розкриття нових аспектів фізичного знання в розширенні науково-технічної сфери, житті людини та розвитку суспільства, висвітлювати проблеми наукового пізнання на сучасному рівні розвитку фізики.

Структура курсу

1. Вступ до фізики рідких кристалів

Поняття про рідкокристалічний стан. Історія відкриття рідких кристалів та появи їх назви. Нематичні, смектичні та холестеричні рідкі кристали. Молекулярна структура рідких кристалів. Термотропні та ліотропні рідкі кристали.

Студенти знають історію відкриття рідких кристалів, їх класифікацію; *пояснюють* структуру рідких кристалів, відмінності у будові нематичних, смектичних та холестеричних рідких кристалів; *характеризують* способи одержання рідких кристалів.

2. Фізичні властивості рідких кристалів

Оптична анізотропія рідких кристалів. Діелектрична проникність рідких кристалів. Орієнтаційні ефекти в рідких кристалах.

Студенти називають явища, які відбуваються в рідких кристалах; *пояснюють* електричні та оптичні властивості рідких кристалів, орієнтаційні ефекти в рідких кристалах.

3. Сучасні методи модифікації рідких кристалів

Зміна структури нематиків з метою збільшення швидкості відновлення їх вихідного стану. Додавання в рідкі кристали наночастинок для покращення їх електричних та оптичних властивостей. Змішування рідких кристалів як метод одержання необхідної діелектричної та оптичної анізотропії.

Студенти називають сучасні методи модифікації рідких кристалів; *пояснюють* принцип кожного з методів та потребу зміни властивостей рідких кристалів для кращого і ширшого застосування в науці, техніці, медицині і т.д.

4. Експериментальне спостереження властивостей рідких кристалів

Лабораторна робота 1 “Дослідження властивостей рідких кристалів за допомогою плівкового термометра”.

Лабораторна робота 2 “Спостереження електростатичних полів в електродів різної форми за допомогою рідких кристалів”.

Студенти уміють застосовувати властивості рідких кристалів для практичних потреб; *набувають* навичок експериментальної діяльності з рідкими кристалами.

5. Застосування рідких кристалів та модифікованих рідких кристалів

Інформаційна техніка. Інфрачервоні прилади (термографія). Електронні індикатори. Вимірювачі тиску та детектори ультразвуку. Виявлення за допомогою приладів на рідких кристалах парів шкідливих хімічних сполук, гама- та ультрафіолетового випромінювання.

Студенти знають принцип дії пристроїв на рідких кристалах; *усвідомлюють* проблеми і перспективи застосування рідких кристалів; *характеризують* можливості практичного застосування модифікованих рідких кристалів у будівельній галузі.

Нами розроблено методичні рекомендації щодо реалізації запропонованого спецкурсу, які допоможуть викладачам фізики пояснити всебічний інтерес до рідких кристалів, який обумовлений можливостями їх ефективного застосування в різних галузях виробничої діяльності, а також акцентувати увагу студентів на найбільш перспективних будівельних технологіях, створених з використанням цих унікальних речовин. Так, при вивченні питання про покращення оптичних властивостей рідких кристалів шляхом додавання в них наночастинок слід описати технологію використання рідких кристалів у склопакетах. Ця технологія одержала назву “Розумні вікна”. Шар рідких кристалів розташовується між двома пластинами звичайного скла. Спеціальний модуль забезпечений системою керування, яка подає певні імпульси на рідкі кристали. Залежно від імпульсів змінюється пропускна здатність рідких кристалів, що призводить до затемнення вікна або, навпаки, до його освітлення. При цьому зміни відбуваються дуже швидко. Одною з важливих особливостей цієї технології є те, що затемнення або освітлення можуть відбуватися лише на тих ділянках вікна, де це необхідно. Використання склопакетів, виготовлених за такою технологією, дуже зручно в будівництві, оскільки не вимагає демонтажу старої конструкції. Будинки або інші споруди, які будуть забезпечені такими склопакетами, завжди користуватимуться попитом, оскільки дозволяють економити електричну енергію: влітку – за рахунок зменшення витрат на охолодження приміщень, а взимку – за збільшення природного освітлення. Нині проводяться результативні дослідження щодо забезпечення таких склопакетів ще одною функцією – виведення на них зображень від телевізора або комп’ютера.

Вивчаючи фізичні властивості рідких кристалів, доцільно пояснити явище штучної оптичної анізотропії при деформаціях, які використовують для виявлення внутрішніх залишкових напруг, що виникають у виробках зі скла та інших прозорих ізотропних матеріалах внаслідок порушення технології їх виготовлення. Цей оптичний метод вивчення на прозорих моделях розподілу

внутрішні напруг у різних частинах машин і споруд широко застосовують у сучасній техніці. Студентам також буде цікаво дізнатися, що одним із напрямків використання рідких кристалів є термографія. Очевидно, що при механічному стисненні або розтягненні, а також при руйнуванні в конструкціях та спорудах виникають температурні градієнти, обумовлені процесами перетворення механічної енергії в теплову, тому необхідно здійснювати контроль напружено-деформованого стану, використовуючи метод термографії. Створюючи індикатори для різних конструкцій і діапазонів температури, добирають склад рідкокристалічної речовини. Однією із властивостей рідких кристалів є залежність їхнього кольору від температури. Цю властивість використовують для вимірювання температури. Із сумішей рідкокристалічних речовин виготовляють температурні індикатори в інтервалі температур від -20 до $+250^{\circ}\text{C}$. Індикатор є тонкою гнучкою плівкою з рідкого кристала. При накладенні плівки на поверхню предмета за кольором індикатора можна визначити температуру предмета, її зміну з часом. Завдяки неоднаковій теплопровідності дефекти викликають різні кольорні ефекти в плівці рідкого кристала. Наприклад, рідкі кристали у вигляді плівки наносять на інтегральні схеми, транзистори, плати електронних схем. Ті елементи, які мають несправності, дуже холодні або нагріті, що відразу помітно за яскравими кольоровими плямами. Властивість рідких кристалів змінювати колір так само використовується для виявлення структурних дефектів непрозорих об'єктів. Також за допомогою рідких кристалів виявляють пари шкідливих хімічних сполук і небезпечні для здоров'я людини гама- та ультрафіолетове випромінювання. На основі рідких кристалів створені вимірювачі тиску, детектори ультразвуку для виявлення дефектів на поверхні та всередині будівельних матеріалів. Але найбільш ефективна галузь застосування рідкокристалічних речовин – це інформаційна техніка. У будівництві все частіше використовується обладнання, принцип роботи якого ґрунтується на рідких кристалах, що дозволяє здійснювати контроль якості будівельних матеріалів, конструкцій і споруд різного призначення.

Отже, як показує досвід, ознайомлення студентів з використанням сучасних досягнень фізики в будівельній галузі значно активізує функціонування мотиваційних механізмів, що, у свою чергу, суттєво впливає на підвищення рівня їх компетентності з дисципліни "Фізика". Найбільш ефективно виконувати ці методичні завдання можна за рахунок варіативної складової базового навчального плану шляхом розроблення і впровадження спецкурсів, тематику яких слід визначати відповідно до профілю спеціальності "Будівництво та цивільна інженерія". Основною перевагою спецкурсів є те, що діяльність студентів у процесі їх реалізації є продуктивною, при цьому створюються можливості для регулювання темпу навчальної роботи, швидкості виконання студентами пізнавальних операцій, адаптації навчальних проблем до індивідуальних особливостей кожного студента. Важливо також відзначити, що науково обґрунтований добір навчальної інформації, яка включається до змісту спецкурсу, сприятиме розв'язанню завдань та проблем, що можуть виникнути в майбутній професійній діяльності фахівців будівництва та цивільної інженерії.

Література

1.Вавилов, В. Инфракрасная термографическая диагностика в строительстве и энергетике / В. В. Вавилов, А. Н. Александров. – М. : НТФ «Энергопрогресс», 2003. – 76 с.

2.Моя освіта – реферати, конспекти, доповіді [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://moyaosvita.com.ua/fizuka/zastosuvannya-ridkix-kristaliv>

3.Петруньок Т. Спецкурси у навчанні фізики студентів вищих будівельних навчальних закладів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – Випуск 18 : збірник наукових праць. – Київ : Вид – во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 77 – 81.

References

1.Vavilov, V. (2003). *Infrakrasnaya termograficheskaya diagnostika v stroitel'stve i energetike* [Infrared thermographic diagnostics in construction and energy], V. Vavilov, A. Aleksandrov. – М. : NTF "yenergoprogress", 76 p. [in Ukrainian].

2.*Moya osvita – referaty, konspekty, dopovidi*, [My education – abstracts, summaries, reports] [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://moyaosvita.com.ua/fizuka/zastosuvannya-ridkix-kristaliv>

3.Petrunok T. (2017). *Spetsial'nyye kursy po obucheniyu fiziki studentov vysshikh stroitel'nykh vuzov* [Special courses on teaching physics to students of higher construction universities], the scientific journal of the National Teachers' University named after M.P. Dragomanov. Series 3. Physics and mathematics in high school and high school. – Issue 18: A collection of scientific papers. – Kiev: View of M.P. Dragomanov NPS, – 77 – 81 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті запропоновано методичні підходи до формування знань з фізики в майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії, зокрема до ознайомлення їх з використанням сучасних досягнень фізики в будівельній галузі. Обґрунтовано, що основна роль у сучасних наукових дослідженнях належить фізиці, оскільки її закони та методологія в тій чи іншій мірі задіюються в кожній науковій галузі. Констатовано, що викладачі фізики в будівельних університетах у більшості випадків надають перевагу викладенню навчального матеріалу в рамках програми, але не завжди мають час на ознайомлення студентів з конкретними сучасними дослідження в різних галузях фізики та можливостями використання їх результатів у будівельній галузі. Наголошено на необхідності перегляду співвідношення між програмним навчальним матеріалом з фізики і сучасною науковою інформацією, а також доцільності використання варіативної складової навчальних планів, зокрема, розробці та впровадженні спецкурсів для обізнаності майбутніх фахівців будівництва та цивільної інженерії зі створенням інноваційних технологій будівництва. Розглянуто можливості використання в будівельній галузі рідких кристалів, оскільки останнім часом дослідження у цій галузі перейшли на якісно новий рівень – науковці вже не тільки вивчають властивості рідких кристалів, а змінюють ці властивості з метою розширення їх можливостей. Запропоновано спецкурс “Сучасні методи модифікації рідких кристалів та їх використання у будівельній галузі”, який розроблений для поглибленого вивчення основ фізики рідких кристалів і може бути реалізований за рахунок варіативної складової навчальних планів або в рамках урткової роботи. Розроблено методичні рекомендації щодо реалізації запропонованого спецкурсу, які допоможуть викладачам фізики акцентувати увагу студентів на найбільш перспективних будівельних технологіях, створених з використанням рідких кристалів, та сформувати в них системні знання в цій науковій галузі.

Ключові слова: майбутні фахівці будівництва та цивільної інженерії, рідкі кристали, навчальний спецкурс.

УДК 371.385:51

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-395-400

TO THE QUESTION OF THE CONTENT OF MATHEMATICAL
COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS RIVER AND MARITIME
TRANSPORT

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ РІЧКОВОГО ТА МОРСЬКОГО
ТРАНСПОРТУ

Olena PLOTNIKOVA,

instructor of the highest category,
postgraduate

<https://orcid.org/0000-0002-4306-4616>

plalleon69@gmail.com

Kherson Marine College of Fishing
Industry

✉ 55, Hretska str., Kherson, 73025

Олена ПЛОТНИКОВА,

викладач вищої категорії,
аспірантка

Херсонський морський коледж
рибної промисловості

✉ вул. Грецька, 55, м. Херсон,
Херсонська обл., 73025

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The main goal of the modern competence-oriented teaching of mathematics at higher educational institutions of the first level of the accreditation is formation and development of mathematical competence of students. The contents of the article reveals the author's attempt to define the term «Mathematical competence» of future specialists of river and sea transport. In the course of the research it was discovered that the notion «Mathematical competence» stands in line with a higher notion «Competence» In this connection, the author in her research rests on the definition «Competence» stated in the National Standard of secondary education. In the process of analysis of approaches as to how to treat the notion «Mathematical Competence» the author bases on the ideas of contemporary scientists and Methodists and believes that the mathematical competence of future specialists of river and sea transport is a complex, integrated feature of a personality which means not only knowing mathematical knowledge but also readiness of a personality to use acquired knowledge when solving professional tasks. As mathematical competence is an integrated feature of a personality, so it is necessary to regard it from the point of view of the systematic approach. Considering all the above the author sticks to a three-tiered structure of the mathematical competence and distinguishes such components as cognitive, activity-based and personal-based (motivational, reflexive, valuable). And the cognitive component of the mathematical competence includes knowledge in mathematics which a student must acquire in the process of the Maths course; activity-based component includes student's skills to use the acquired knowledge in mathematics while solving practical, applied and professional tasks; personal-based component includes motivational, reflexive and valuable components. Wherein the valuable component is system formation factor of the educational and informative process as the students' real educational results depend on what goals, values, ideals the students adhere to in their educational activity. The author also points out the functions which «the mathematical competence» must perform

Key words: educational process, competence, mathematical competence, specialist of river and sea transport, structure and function of the mathematical competence.

Вступ. Якісна підготовка спеціалістів у галузі річкового та морського транспорту у значній мірі залежить від рівня їх математичної грамотності. Знання теоретичних основ вищої математики й володіння математичним апаратом є основою для засвоєння дисциплін професійного циклу. У зв'язку з цим розвиток високого рівня математичної компетентності майбутніх фахівців у галузі річкового та морського транспорту є одним з основних завдань вивчення математичних дисциплін у процесі оволодіння ними програмою підготовки бакалаврів.

Ідеї модернізації середньої та професійної освіти на основі компетентнісного підходу розроблені в наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких В. Байденко, В. Болотова, Є. Бондаревська, І. Зимня, І. Коробова, О. Хуторський, В. Шадриков, В. Шарко та інші. Зміст та практичні аспекти розвитку предметної (математичної) компетентності відображені в змісті робіт таких науковців, як С. Клименко, О. Лешер, В. Матвейкіна, М. Палєєва, О. Пономарчук, В. Плахова, О. Ходоса та ін. Не применшуючи здобутки науковців у розробці зазначеної проблеми, вважаємо, що питання формування та розвитку математичної компетентності майбутніх фахівців морського та річкового транспорту є недостатньо вивченим. У зв'язку з цим мета цієї статті полягає у з'ясуванні структури та змісту математичної компетентності майбутніх фахівців річкового та морського транспорту.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження,
- розгляд основних підходів до визначення понять «компетентність», «математична компетентність»;
- розкриття змісту, структури та функцій математичної компетентності майбутніх фахівців у галузі морського та річкового транспорту.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження нами був проведений аналіз наукової та науково-методичної літератури, який засвідчив, що серед дослідників відсутня єдність у трактуванні понять «компетентність» та «математична компетентність». При визначенні поняття «компетентність» послуговуємося трактуванням, яке зазначене в Державному стандарті базової і повної середньої освіти: «компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» (Державний стандарт базової і повної середньої освіти, 2012). Серед основних підходів до визначення поняття «математична компетентність» є такі:

- це здатність застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях. Математична компетентність включає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне й просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) (О. Локшина, 2006);
- поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей

людини, які забезпечують успішне розв'язання різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні математичні вміння, а більш загальні, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння (В. Баранова, 2007);

- як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності (І. Зіненко, 2009);

- інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента здійснювати математичну діяльність (Л. Кудрявцев, 1977);

- цілісне утворення особистості, що відображає готовність до вивчення дисциплін, які вимагають математичної підготовки, а також здатність використовувати свої математичні знання для розв'язання різного роду практичних і теоретичних завдань професійної діяльності (О. Петрова, 2012).

Відмінність у підходах до визначення поняття «математична компетентність» засвідчує, що це складне й багатогранне поняття, а його розгляд неможливий без визначення компонентного складу цієї категорії. Аналіз наукової літератури засвідчив, що в структурі математичної компетентності науковці виділяють від 3 до 5 компонентів, зокрема:

- мотиваційно-ціннісний (мотиви значимості засвоєння математичних знань), когнітивний (освоєння математичного апарату й необхідні для цього якості мислення); конативний (навички цілепокладання та вміння саморегуляції діяльності) (Л. Низамієва, 2010);

- професійно-діяльнісний компонент: предметна компетентність (наявність стрункої системи інтегрованих економіко-математичних знань і готовність до їх застосування в професійній діяльності; спроможність вирішувати типові професійні задачі засобами математики); інформаційна (спроможність знаходити економіко-математичну та математичну інформацію; здатність систематизувати й узагальнювати її; працювати із математичною інформацією). Комунікативний компонент: комунікативна компетентність (володіння спеціальною економіко-математичною термінологією; уміння передавати математичну інформацію; уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передачі математичної інформації). Особистісний компонент: рефлексивна (прагнення до досконалості професійної діяльності засобами математики); творча (уміння використовувати інноваційні математичні методи у професійній діяльності) (С. Скворцова, 2010);

- мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний (І. Зіненко, 2009).

Результати та дискусії. Наведений вище аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що: 1) математична компетентність є складним поняттям; 2) більшість науковців дають визначення математичної компетентності як характеристики особистості; 3)

математична компетентність виконує відповідні функції. Ураховуючи проведений аналіз наукової літератури, у своєму дослідженні дотримуємося думки, що математична компетентність – це інтегрована якість особистості, яка передбачає володіння математичними знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності і виявляється в готовності та здатності особистості використовувати математичні знання для ефективного розв'язання задач практичного та прикладного характеру математичними методами.

Оскільки математична компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що має складну структуру, то її необхідно розглядати з позиції системного підходу. Відповідно до цього в структурі математичної компетентності ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та особистісний (мотиваційний, рефлексивний, ціннісний). При цьому:

- когнітивний компонент математичної компетентності включає фундаментальні і прикладні математичні знання, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення курсу математики і які необхідні для формування загальної культури і майбутньої професійної діяльності;

- діяльнісний компонент включає уміння та навички студента використовувати набуті знання з математики під час розв'язання практичних, прикладних та професійних завдань, а також досвід пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності в розв'язуванні зазначених типів завдань;

- особистісний компонент включає мотиваційний, рефлексивний та ціннісний складники. При цьому ціннісна складова є системоутворювальним чинником навчально-пізнавального процесу, оскільки від того, якими цілями, цінностями, ідеалами керуються учні у своїй навчальній діяльності, залежать їх реальні освітні результати; мотиваційна складова включає наявність розвиненої пізнавальної мотивації до вивчення математики, ціннісного відношення до математичних знань та умінь, яка обумовлена особистісними і професійними інтересами; рефлексивна складова передбачає володіння навичками рефлексії, здатності до аналізу результатів власної діяльності, самооцінки та самокорекції в контексті значущості мотивів у досягненні мети.

Висновки. Узагальнюючи вищенаведене можна стверджувати, що немає єдиного підходу серед науковців щодо трактування поняття «математична компетентність». Спираючись на здобутки науковців, вважаємо, що математична компетентність – це складна інтегрована якість особистості, яку доцільно розглядати з позиції системного підходу, що і у своїй структурі має три компоненти (когнітивну, діялісну та особистісну). У подальшій роботі планується розробити методичні рекомендації спрямовані на формування та розвиток математичної компетентності в майбутніх фахівців рибної та морської промисловості.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/app/uploads/public>

2. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І. М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія,

інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 165–174.

3. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1977. – 65 с.

4. Низамиева Л.Ю. Дифференцированная профессионально-ориентированная математическая подготовка специалистов экономического профиля с использованием мультимедийных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Низамиева. – Казань, 2010. – 24 с.

5. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [Баранова В. Ю., Ковалева Г.С., Кошеленко Н. Г., Красновский Э. А. и др.]. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.

6. Петрова Е.М. Понятие «математическая компетентность будущего специалиста технического профиля» в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс] / Е.М.Петрова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа: www.science-education.ru/101-5504.

7. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О.І.Локшиної. – К. : СГД Богданова А.М., 2006. – С. 189.

8. Сковрцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики / С. О. Сковрцова // Електронний журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Вип. № 4. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-%20magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/

References

1. Baranova, V. Yu., Kovaleva, H.S., & Koshelenko, N. H. (2007). *The main results of the international study of educational achievements of PISA students*, Moscow: Tsentr otsenky kachestva obrazovaniya YSMO RAO (in Russ.).

2. Kudriavtsev, L.D. (1977) *Thoughts on modern mathematics and its study*, Moscow: Nauka, 65 (in Russ.).

3. Lokshynoi, O. I. (2006) *Foreign high school: organization and content of education*, Kiev: SPD Bohdanova A.M., 189 (in Ukr.).

4. Nyzamyeva, L. Yu. (2010). *Differentiated professionally-oriented mathematical training of economic specialists using multimedia technologies* (Doctoral dissertation), Kazan. (in Russ.).

5. Petrova, E.M. (2012) *The concept of "mathematical competence of a future technical specialist" in the context of a competency-based approach*. Retrieved from www.science-education.ru/101-5504 (in Russ.).

6. Skvortsova, S. O. (2010) *Formation of professional competence in the future mathematics teacher*. Retrieved from http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-%20magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/

7. *State standard of basic and complete secondary education*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua> > app > uploads > public (in Ukr.).

8. Zinenko, I. M. (2009) Visualization of the structures of mathematical competence of the senior high school. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology), 2, 165–174 (in Ukr.).

АНОТАЦІЯ

Основною метою сучасного компетентнісно-орієнтованого навчання математики в закладах вищої освіти I рівня акредитації є формування та розвиток математичної компетентності студентів. Зміст статті розкриває спробу авторки дати визначення терміна «математична компетентність» майбутніх

фахівців річкового та морського транспорту. У ході дослідження було з'ясовано, що поняття «математична компетентність» підпорядковується вищому поняттю «компетентність». У зв'язку з цим авторка у своїх дослідженнях спирається на визначення «компетентності» згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти. На основі аналізу наукових підходів щодо з'ясування сутності поняття «математична компетентність» авторка вважає, що математична компетентність майбутніх фахівців річкового та морського транспорту – це складна інтегрована якість особистості, яка передбачає не тільки володіння математичними знаннями, але й готовність і здатність їх використання при розв'язуванні професійних завдань. Відповідно до системного підходу авторка у структурі математичної компетентності виділяє такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та особистісний (мотиваційний, рефлексивний, ціннісний). Когнітивний компонент математичної компетентності включає в себе математичні знання, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення курсу математики; діяльнісний – передбачає наявність умінь використання набутих знань під час розв'язання практичних, прикладних та професійних завдань; особистісний – включає мотиваційну, рефлексивну і ціннісну складові. При цьому ціннісну складову авторка вважає системоутворювальним чинником навчально-пізнавального процесу, оскільки реальні освітні результати учнів залежать передусім від того, якими цілями, цінностями, ідеалами вони керуються у своїй навчальній діяльності.

Ключові слова: освітній процес, компетентність, математична компетентність, фахівець річкового та морського транспорту, структура та функції математичної компетентності.

УДК 316.776:811

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-401-407

DEVELOPMENT OF SKILLS OF FUTURE MARINE SPECIALISTS IN OVERCOMING BARRIERS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗИ УМІНЬ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Valentyna POZDNIAKOVA,

Валентина ПОЗДНЯКОВА,

senior lecturer

старший викладач

<https://orcid.org/0000-0002-1968-9915>

marpion7@gmail.com

Azov Maritime Institute National
University "Odessa Maritime
Academy"

Азовський морський інститут
Національного університету
"Одеська морська академія"

✉ 19, Chornomorska Str.

✉ вул. Чорноморська, 19

Mariupol, Donetsk region, 87517

м. Маріуполь, Донецька обл., 87517

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of barriers in communication (in English) of cadets of higher educational establishment of marine profile. The author notes that a single classification of barriers does not exist as such, because every scientist, when studying a particular problem, notes that there is the presence of barriers in it. Depending on the situation, scientists identify specific barriers that are common to them as being an obstacle to a particular activity or actions.

The author of the article identifies barriers that arise in communication (including listening) such as: phonetic, semantic, stylistic, socio-cultural. One of the main causes of the phonetic barrier is the incorrect use of sounds (phonemes) in the speech activity, which can lead to misunderstanding and even misinterpretation of information on both sides as well. The semantic barrier is due to the fact that the participants of the communication use different meanings of words and the situation of their use. The stylistic barrier of understanding arises when the speaker's language style, the communication situation, the language style, the state of the listening person are inappropriate. The socio-cultural barrier of communication is related to differences of social, religious and other nature.

The author offers practical recommendations concerning ways of overcoming barriers of foreign language communication for future marine specialists. Overcoming the phonetic barrier requires constant listening – watching films, listening to audio books. To overcome the semantic and stylistic barrier, one should study situational variants of the use of words, especially ambiguous ones, and it is also worth familiarizing with the peculiarities of the use of words in different styles of speech. Overcoming the socio-cultural barrier can occur only if there is knowledge of not only the language but also the cultural peculiarities of the nation, customs and norms in verbal and non-verbal communication.

Keywords: communication, barrier overcoming, future marine specialist

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток світового комерційного мореплавства, сучасний стан української морської транспортної галузі обумовили суттєве підвищення вимог до підготовки її висококваліфікованих та конкурентоздатних фахівців. Сьогодні перед

зкладами вищої морської освіти постає проблема підвищення якості професійної англійської підготовки випускників до рівня міжнародних стандартів. Здійснення іншомовного спілкування фахівцями морської галузі залежить передусім від соціально-культурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які б забезпечували входження особистості в інший соціум і сприяли її соціалізації в новому суспільстві.

На сьогодні існує гостра необхідність підготувати курсантів вищих морських навчальних закладів до спілкування іноземною мовою (англійською) в реальних життєвих ситуаціях, навчити їх самостійно отримувати нові знання з метою підвищення рівня власної професійної компетентності та конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Проблемі вдосконалення підготовки фахівців морської галузі присвячено роботи О. Безбаха, О. Гуренкої, В. Давидова, М. Кулакової, О. Попової, С. Ситнік, М. Шермана, Т. Андреса (Т. Andres), Б. Джонсона (B. Jonson), Е. Ноубла (A. Noble), Д. Мелінга (D. Meling), А. Солтера (I. Salter); проблеми професійної спрямованості мовної підготовки судноводіїв розглядали С. Барсук, Н. Дорошкевич, В. Зикова, Ф. Кнудсен (F. Knudsen), В. Кудрявцева, О. Соловійова, В. Теніщева, В. Шорт (V. Short).

Відповідно хотілося б зазначити, що найбільш дослідженою є проблема комунікативних бар'єрів, але їх вивчення ґрунтується переважно на психологічних позиціях.

Теоретичний аналіз досліджень і публікацій показав, що комунікативні бар'єри вивчались переважно в міжособистісному спілкуванні. Розкрито поняття "комунікативний бар'єр" (Г. Андреева, З. Ноліу, М. Подимов, Л. Шихіревіч, С. Цуканова та ін.), виокремлено і охарактеризовано типи комунікативних бар'єрів (Г. Гібш, Б. Пардигін, М. Форверг) та чинники їх виникнення (А. Аронсон, В. Бенніс, Є. Залюбовська, К. Роджерс, В. Столін, Г. Шепард, М. Форверг та ін.). Умови подолання бар'єрів у педагогічному процесі розглядалися у роботах Т. Вербицької, І. Глазкової, Н. Яковлевої, Л. Ярославської.

Складно в межах однієї статті висвітлити всі наукові надбання з цієї проблеми, але потреба шукати шляхи подолання комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями в умовах спільної діяльності є надзвичайно актуальною для курсантів вищих морських закладів освіти. Іншомовне спілкування майбутніх морських фахівців є невід'ємним компонентом професійної підготовки та становить собою комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливості ефективної взаємодії в процесі використання іноземної мови як засобу вирішення професійних завдань (Козак, 2001).

Вільне володіння мовою як іноземною передбачає досконале засвоєння загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання, письма, але найчастіше майбутнім фахівцям морської галузі доведеться мати справу з розумінням на слух, тому в роботі ми будемо досліджувати бар'єри, що супроводжують процес аудіювання.

Мета дослідження полягає у визначенні основних бар'єрів

іншомовного спілкування, що виникають у майбутніх офіцерів морської галузі, причин виникнення та обґрунтування шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, аудіювання є видом мовленнєвої діяльності, що включає не тільки слухання, але й розуміння мовлення. Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого людина завдяки механізму внутрішнього промовляння перетворює звукові (а якщо вона спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні. Від того, наскільки точною буде “внутрішня імітація”, залежить і майбутнє розуміння.

Доведено, один з найважливіших механізмів аудіювання – механізм оперативної пам'яті, який утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення впродовж часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Якщо ж інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу, і процес аудіювання стає успішнішим (Гаврилова, 2006).

Комунікативні бар'єри – це явища деформації комунікаційного процесу, що можуть приводити до неадекватних дій того, хто отримує інформацію. Змістовні та формальні характеристики повідомлення, виникнення на їх основі бар'єрів досліджує Л. Орбан-Лембрик:

1. *Бар'єр фонетичного взаєморозуміння.* Феномен фонетичного нерозуміння з'являється в результаті використання комунікатором невиразної швидкої мови або мовлення з великою кількістю звуків-паразитів.

Однією з основних причин виникнення означеного бар'єра (особливо при сприйманні іноземної мови) є слухання (аудіювання) як провідний структурний компонент мовних процесів. Некоректне використання звуків (фонем) у потоці мовлення може призвести до нерозуміння та навіть помилкової інтерпретації інформації з обох сторін. Наприклад, в англійській мові, як і в українській, є випадки, у яких слова відрізняються лише однією фонемою: *pen* (ручка) – *Ben* (чоловіче ім'я Бен); *cap* (капелюх) – *cab* (таксі) тощо. У темпі вільного мовлення часто плутають означені іменники: *Could you catch a cab?* (Ви не могли б піймати таксі?). *Could you catch a cap?* (Ви не могли б піймати капелюха?).

2. *Семантичний бар'єр розуміння.* Він пов'язаний з тим, що учасники спілкування використовують різні значення слів.

Причинами можуть бути: обмежений лексичний запас в одного зі співрозмовників; соціальні, культурні, психологічні, національні, релігійні, професійні, групові та інші відмінності; невідповідність між мовними засобами, що використовує комунікатор, і мовними ресурсами реципієнта; індивідуальні особливості реципієнта, передусім здатність оперувати мовою як засобом мислення. Під час використання іноземної мови, за визначенням Л. Орбан-Лембрик, “семантичний бар'єр полягає в різниці в системах значень партнерів по комунікації – тезаурусах” (Орлан-Лембрик, 2004).

Тезаурус – це множина семантичних одиниць із заданими в ній семантичними відношеннями, лінгвістичний словник мови. Різноманітність значень слів та ситуативність їх використання є трудностю, з якою стикаються

мовці в процесі використання іноземної мови.

Семантично некоректне використання слів можна проілюструвати такими прикладами: *He is keeping a stick in his hand* (Він утримує палку у руці). *He holds horses at the farm* (Він держить коней на фермі). Як відомо, значення дієслова “to keep” – утримувати у володінні, піклуватися, підтримувати. Дієслово “to hold” має інший семантичний відтінок – тримати (у руці), утримувати від падіння. Причиною цього феномена є “користування партнерами однаковими словами задля позначення різних речей, розбіжності між їх тезаурусами”, – зазначає Л. Орбан-Лембрик. Отже, використовуючи іноземну мову, слід ураховувати ситуативні шляхи використання слів згідно з традиціями цієї мови.

3. *Стилістичний бар'єр розуміння*. Він зазвичай виникає при невідповідності стилю мови того, хто говорить, ситуації спілкування, стилю мови, стану слухача.

4. *Логічний бар'єр розуміння* виникає в тих випадках, коли логіка міркування комунікатора або занадто складна для розуміння слухача, або здається йому неправильною чи суперечить його манері доказів.

5. *Соціально-культурний бар'єр розуміння* пов'язаний з відмінностями соціального, релігійного характеру тощо.

Не можна залишити поза увагою той факт, що нині з'явився новий науковий напрям, який отримав назву “соціальна психологія утрудненого спілкування”. Він сформувався в процесі взаємодії філософії, соціології, психології, етнографії, культурології. У широкому контексті ця галузь досліджує труднощі, бар'єри, конфлікти тощо. Йдеться про всі види і форми спілкування, які породжують деструктивні зміни в поведінці партнерів, припинення спілкування, зниження рівня усвідомлення труднощів у спілкуванні. Параметрами аналізу є ступінь, глибина, інтенсивність вираження труднощів (Ільїн, 2009).

Для реалізації мети нами було проведено дослідження, яке складалося з двох етапів: *діагностичного* щодо визначення перешкод у спілкуванні для курсантів третього року навчання факультету судноводіння Азовського морського інституту Національного університету “Одеська морська академія” з представниками британської судноплавної компанії BARK. LTD; *узагальнювально-пошукового* для встановлення шляхів подолання бар'єрів спілкування.

Слід зазначити, що всі курсанти, які беруть участь у дослідженні, мають досвід міжкультурної комунікації, спілкування з іноземцями під час проходження плавальної практики в складі змішаних екіпажів.

У ході дослідження проводилось опитування курсантів АМІ НУ “ОМА”, яке складалося з 7 запитань (*Do you prescind easily while listening? Do you pretend to listen attentively? Do you often interrupt your interlocutor? Is the speech is clear for you?* тощо), за результатами якого розроблено профілі слухачів мови.

Оброблена інформація щодо аудіювання іноземної (англійської) мови, отримана в ході діагностики та бесід з досліджуваними, дозволяє визначити основні причини нерозуміння іноземної мови курсантами: відволікання під

час розмови; слухання заради прояву ввічливості, а не з метою розуміння; спроба запам'ятовувати та перекладати окремі слова, а не всю інформацію під час спілкування; недостатній запас іноземної лексики.

Стилістичними бар'єрами є швидкий темп мовлення іноземців, надзвичайна емоційність, не зовсім звичний акцент (вимова слів не така, як у класичному варіанті мови, і тому сприймається важко), наявність великої кількості скорочень.

На наш погляд, важливо зазначити, що майже ніхто із курсантів не назвав серед труднощів індивідуальні бар'єри, такі, як сором'язливість, нерішучість, небажання йти на контакт. Це говорить про те, що курсанти комунікабельні та відкриті до спілкування.

Нами було визначено основні бар'єри, які виникають у спілкуванні іноземною мовою. Це, здебільшого, бар'єр фонетичного взаєморозуміння, семантичний, стилістичний, соціально-культурний.

На другому етапі дослідження ми впроваджували *шляхи вдосконалення комунікації, форми та методи подолання бар'єрів іншомовного спілкування*.

Для *подолання фонетичного бар'єра* необхідне постійне аудіювання – перегляд фільмів, прослуховування аудіокниг тощо. Слід також звернути увагу на ускладнення аудіювання – поступово переходити від адаптованих аудіокниг, у яких диктор навмисне говорить повільно й чітко, до перегляду фільмів, що містять оригінальну інтонацію та темп говоріння носіїв мови.

Тривале прослуховування різноманітних звукових сполучень формує вміння диференціювати їх між собою, розпізнавати, співвідносити з ним об'єкти та явища світу. Кінцева мета прослуховування – це розуміння мови навіть в умовах, коли вона звучить нечітко, коли з'являються незрозумілі, незнайомі сполучення.

Через складну систему англійської мови слід завжди покладатися на транскрипцію у словнику, навіть якщо правильний варіант вимови незнайомого слова є очевидним. Також важлива для аудіювання власна позиція слухача, його налаштованість на успіх, зацікавленість процесом, увага, вміння зосередитися саме на мові, а не на власних проблемах чи думках.

Для *подолання семантичного бар'єра* слід вивчити ситуативні варіанти вживання слів, особливо багатозначних, також варто ознайомитися з особливостями вживання слів у різних стилях мовлення (ділова англійська, розмовна тощо).

Ефективним способом навчитися вживати необхідні для певної ситуації слова, а також ставити їх у коректний порядок є читання книг в оригіналі та заучування сталих виразів. Саме твори художньої літератури зможуть надати приклади правильного вжитку слів, а також змусять читача мислити й аналізувати більше англійською мовою. Сталі вирази можуть не мати дослівних аналогів в українській мові, адже вони є продуктом ментальності носіїв англійської мови, тому їх краще запам'ятати.

Подолання соціально-культурного бар'єра може відбутися лише за наявності знань не тільки мови, а й культурних особливостей нації, звичаїв та норм у вербальній та особливо в невербальній комунікації.

Доведено, що значну роль в успішності роботи, спрямованої на покращення та розвиток аудіювання, відіграє провідний канал сприйняття інформації. Як відомо, аудіальний, зоровий, кінетичний та змішаний канали сприйняття тісно взаємодіють між собою, але кожному притаманний свій канал.

Візуалам бажано при сприйманні мови мати надрукований варіант повідомлення перед очима. Ті, хто краще сприймає матеріал, слухаючи інформацію та знаходячи потрібні відповіді в аудіо-повідомленнях, здебільшого без зображень, символів та інших допоміжних стратегій, як можна спостерігати, аудіювання не є найскладнішим видом іншомовної діяльності. При вивченні мови можна широко використовувати кінестетичні навички, тобто робити записи, викликати асоціації.

Обґрунтування та апробація шляхів подолання бар'єрів іншомовного спілкування, що супроводжують інші види мовленнєвої діяльності, зокрема говоріння, є перспективою подальшої наукової розвідки.

Література

1. Вікович Р. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англійських теленовін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Р. Вікович. – К., 2011. – 344 с.
2. Гаврилова А. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Гаврилова. – СПб., 2006. – 182 с.
3. Ильин Е. Психология общения и межличностных отношений / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
4. Касаткіна О. Корекційні елементи подолання порушень спілкування на заняттях англійської мови / О. Касаткіна // Наукові записки. Сер. Психологія і педагогіка. – Острог, 2004. – Вип. 5. – С. 107-117.
5. Козак С. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. Козак. Одеса, 2001. – 24 с.
6. Михина А. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 363 с.
7. Морозов Д. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
9. Щукина И. Методика построения многоуровневой модели обучению аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. Щукина. – М., 2009. – 20 с.

References

1. Vikovych, R. (2011) *Metodyka navchannja studentiv movnyh specialnostej audijuvannja anglomovnyh telenovyn* [Methods of teaching students of language specialties in listening to English TV news]: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.02 – Kyiv [in Ukrainian]
2. Gavrylova, A. (2006) *Obuchenye audyrovanyju ynojazichnoj rechy v uslovyjah nejazikovogo vuza (na materiale anglyjskogo jazika)* [Learning listening to a foreign language in a non-linguistic (in English) university]: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.02 – St. Petersburg [in Russian]

3. Ilin, E. (2009). *Psikhologiya obshcheniya i mezhlchnostnykh otnosheniy* [Psychology of communication and interpersonal relations] – St. Petersburg [in Russian]
4. Kasatkina, O. (2004) *Korektsiyni elementy podolannya porushen spilkuvannya na zanyattyakh anhlyskoyi movy* [Corrective elements of overcoming communication disorders in English], Scientific notes – Psychology and Pedagogy (5), 107-117 [in Ukrainian]
5. Kozak, S. (2001) *Formuvannya inomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi maybutnikh fakhivtsiv mors'koho flotu* [Development of foreign language competence of future maritime specialists]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 – Odessa [in Ukrainian]
6. Myhyna, A. (2009) *Metodyka formyrovannya strategiy audyrovannya u studentov nejazikovogo vuza (anglyjskyj jazik)* [Methodology for the formation of listening strategies in students of a non-linguistic university (English)]: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.02. – Ulan-Ude [in Russian]
7. Morozov, D. (2009) *Obuchenye professyonalno-oryentirovannomu audyrovannya na osnove sovershenstvovannya psyhologicheskyykh mehanyzmov rechy* [Teaching professionally oriented listening based on improving the psychological mechanisms of speech]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 – N. Novgorod [in Russian]
8. Orban-Lembrick, L. (2004). *Sotsialna psykholohiya osobystosti i spilkuvannya* [Social psychology of personality and communication]. – Kyiv: Libid [in Ukrainian]
9. Shhukyna, Y. (2009) *Metodyka postroyeniya mnogourovnevoj modeli obuchenyya audyrovannya v systeme professyonalnoj podgotovky uchytelja ynostrannogo jazika* [The methodology for constructing a multi-level model for learning to listen in the vocational training system of a foreign language teacher]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 – Moscow [in Russian]

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі бар'єрів у спілкуванні іноземною (англійською) мовою курсантами вищого навчального закладу морського профілю. Авторка зазначає, що єдиної класифікації бар'єрів не існує як такої, оскільки кожен учений, вивчаючи ту або іншу проблему, відзначає в ній наявність бар'єрів. Залежно від ситуації вчені виділяють специфічні бар'єри, які загалом є перешкодою на шляху виконання певної діяльності або дії.

Авторка статті визначає бар'єри, які виникають у спілкуванні (зокрема розумінням на слух), а саме: фонетичний, семантичний, стилістичний, соціально-культурний. Однією з основних причин виникнення фонетичного бар'єра є некоректне використання звуків (фонем) у потоці мовлення, яке може призвести до нерозуміння та навіть помилкової інтерпретації інформації з обох сторін. Семантичний бар'єр пов'язаний з тим, що учасники спілкування використовують різні значення слів та ситуативність їх використання. Стилiстичний бар'єр розуміння виникає при невідповідності стилю мовця ситуації спілкування, стилю мови, стану слухача. Соціально-культурний бар'єр спілкування пов'язаний з відмінностями соціального, релігійного характеру тощо.

Авторка статті надає практичні рекомендації щодо шляхів подолання бар'єрів ініціального спілкування в майбутніх фахівців морської галузі. Для подолання фонетичного бар'єра необхідне постійне аудіювання – перегляд фільмів, прослуховування аудіокниг. Для подолання семантичного та стилістичного бар'єрів слід вивчити ситуативні варіанти слів, особливо багатозначних, також варто ознайомитися з особливостями вживання слів у різних стилях мовлення. Подолання соціально-культурного бар'єра може відбутися лише за наявності знань не тільки мови, а й культурних особливостей нації, звичаїв та норм у вербальній та невербальній комунікації.

Ключові слова: комунікація, подолання бар'єрів, майбутній фахівець морської галузі.

УДК 378.046-021.68:159.9

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-408-416

**PROBLEM OF ESTIMATION OF LEVELS OF FUTURE PSYCHOLOGY
MASTERS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS
OF INFORMAL EDUCATION**

**ПРОБЛЕМА ОЦІНКИ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ
НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Olga PONOMARENKO,

Ольга ПОНОМАРЕНКО,

Candidate of pedagogical science,
associate professor

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0001-5147-1732>

zlatanova1203@gmail.com

Zaporizhzhya national university

Запорізький національний
університет

✉ 66 Zhukovsky St.,
Zaporizhzhya, Ukraine

✉ вул. Жуковського, 66,
м. Запоріжжя, Україна

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article deals with the author's approaches to the estimation of the readiness of future psychology Masters for professional activity in conditions of informal education. It is shown that the concept of "level" should be interpreted as the degree of achievement by a future psychology Master of certain results of preparation for professional activity in conditions of informal education, which correlate with the author's vision of such preparation results.

Considering the national traditions for the separation of preparation levels and according to the essence of the phenomenon under study, three levels of psychology Masters' readiness for professional activity in the conditions of informal education are determined: critical (low), sufficient (secondary) and optimal (high).

The qualitative characteristics of the degrees of manifestation of cognitive, operative, and axiological criteria for each structural component of the readiness are presented. The levels of psychology Master's readiness for professional activity in informal education are characterized.

The optimum level of Master's readiness in terms of the pedagogical structural component is characterized by full awareness of himself as a teacher of informal education, a person who has psychological and pedagogical knowledge and skills related to the peculiarities of professional activity in conditions of informal education.

The optimum level of Master's readiness in terms of the entrepreneurial structural component is characterized by the presence of operational knowledge of the legal framework of informal education, full understanding of its prospects, social and economic opportunities. Master's ability to present himself is fully formed, and the ability to act in uncertainty, take financial decisions, develop, plan and manage educational business projects of informal education is fully formed.

The optimum level of Master's readiness in terms of the technological structural component is characterized by knowledge of electronic educational resources, Internet services, web-technologies, etc.

The optimum level of Master's readiness in terms of the leadership structural component is characterized by high ability to influence other people and properly formed skills to convince them.

Key words: *professional training, masters in psychology, informal education, readiness, assessment, level*

Постановка проблеми. Серед важливих питань, що потребують окремого розгляду дослідників теорії та методики професійної освіти, важливість методики оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як інструменту наукового пізнання дійсності визначається насамперед тим, що предмет дослідження буде вивчений та розглянутий з різних позицій й аспектів, що забезпечить отримання дослідником достовірних наукових результатів. Крім цього, за допомогою такої методики можна віднайти сукупність факторів та причин, що дозволить якнайповніше подолати наявні недоліки, виокремити типові характеристики кваліфікованих магістрів.

У науковій літературі поняття «рівень» визначається як «ступінь якості, величина, досягнута в чому-небудь; ступінь чиеїсь освіти, культури, підготовки» (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [2, с. 1223], а також як «дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем, як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів або процесів» (Словник-довідник з професійної педагогіки) [4]. Така наукова позиція дозволяє нам зробити висновок, що готовність майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти може мати декілька рівнів, кожен з яких має конкретні якісні та кількісні характеристики.

Такий підхід також дозволяє розглядати процес підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як перехід від одного рівня готовності до іншого, який є більш складним та має інше якісне наповнення. При цьому, як зазначає Ю. Конаржевський, перехід з одного рівня розвитку на інший передбачає: 1) ускладнення розвитку компонентів, що зумовлює ускладнення структури; 2) створення більш досконалої структури з наступним розвитком її компонентів до рівня розвитку структури; 3) одночасне вдосконалення компонентів і структури [3]. Ця наукова позиція детермінує розвиток досліджуваного феномену як зростання від простого до складного, що характеризується поступовим ускладненням структурних та змістових компонентів готовності.

З огляду на те, що рівень є «ступенем досягнення у чому-небудь» (В. Багрій) [1, с. 85], у нашому дослідженні його можна розглядати як ступінь досягнення майбутніми магістрами психології певних результатів навчання відповідно до визначених нами структурних та змістових компонентів готовності.

Таким чином, концепт «рівень» у нашому дослідженні тлумачиться як ступінь досягнення майбутнім магістром психології певних результатів підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які співвідносяться з авторським баченням її результатів.

Метою цієї статті стала презентація авторського розуміння оцінки

рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Результати власних досліджень. З огляду на викладене та відповідно до сутності досліджуваного феномену нами визначено три рівні готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти: критичний (низький), достатній (середній) і оптимальний (високий).

Ступінь прояву когнітивного критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності характеризується такими знаннями магістранта-психолога: 1) неповні, а їх відтворення є ситуативними та епізодичними; 2) достатньо повні, правильно відтворюються та є уявлення про доцільність їх застосування; 3) повні, правильно відтворюються та є основою для здобуття суб'єктом нових знань.

Для ступеня прояву операціонального критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності характерні такі ознаки вмінь магістранта-психолога: 1) відсутність умінь, ефективність професійної діяльності не можна забезпечити; 2) вміння достатньо сформовані, ефективність професійної діяльності може бути забезпечена; 3) розвинута система вмінь, усі завдання професійної діяльності виконуються творчо, нестандартно та дуже ефективно.

Ступінь прояву аксіологічного критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності характеризується такими ціннісними орієнтаціями майбутнього магістра психології: 1) не усвідомлення соціального значення майбутньої професії, слабка внутрішня мотивація, байдуже ставлення до подальшої діяльності, недостатня сформованість інтересів, відсутність прагнень та амбіцій; 2) часткове усвідомлення соціального значення майбутньої професії, достатня внутрішня мотивація, позитивне ставлення до подальшої діяльності, достатня сформованість інтересів, нечітко виражені прагнення та амбіції; 3) глибоке усвідомлення соціального значення майбутньої професії, стійка внутрішня мотивація, позитивне ставлення до подальшої діяльності та інтерес до неї, чітко та яскраво виражені прагнення та амбіції.

Схарактеризуємо визначені рівні готовності магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті за структурними компонентами та загалом.

Так, *критичний рівень готовності* магістранта за педагогічним структурним компонентом характеризується неповними психолого-педагогічними знаннями, необхідними для подальшої ефективної роботи в неформальній освіті та відсутністю відповідних умінь. Магістрант не усвідомлює себе як педагога неформальної освіти та соціального значення такої діяльності. Не вміє встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається в неформальній освіті. Керованість та цілеспрямованість освітнього процесу в неформальній освіті не забезпечує. Майбутній магістр психології не вміє визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.

Достатній рівень готовності магістранта за педагогічним структурним компонентом характеризується частковим усвідомленням

себе як педагога неформальної освіти та соціального значення майбутньої професії. Психолого-педагогічні знання з неформальної освіти достатньо повні та правильно відтворюються. Психолого-педагогічні вміння сформовані достатньо. Магістрант у більшості випадків вміє встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається в неформальній освіті, забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу. Майбутній магістр психології частково вміє визначати та враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.

Оптимальний рівень готовності магістранта за педагогічним структурним компонентом характеризується повним усвідомленням себе як педагога неформальної освіти. Психолого-педагогічні знання й вміння магістранта, пов'язані з неформальною освітою, повні, правильно відтворюються та є основою для творчого, нестандартного та ефективного виконання усіх завдань майбутньої професійної діяльності. Магістрант володіє розвинутими вміннями встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається в неформальній освіті; вміє забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу, при цьому повною мірою визначаючи та враховуючи потреби та інтереси.

Критичний рівень готовності магістранта за підприємницьким структурним компонентом характеризується необізнаністю стосовно нормативно-правової бази неформальної освіти та нерозумінням її сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе слабо розвинені або відсутні, він не стійкий до психологічних навантажень та не здатний діяти в умовах невизначеності; проявляє дуже рідко здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень. Магістрант-психолог не вміє розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проектами та не здатний організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти. Рівень особистої відповідальності магістранта критично низький.

Достатній рівень готовності магістранта за підприємницьким структурним компонентом характеризується достатньо повними знаннями нормативно-правової бази неформальної освіти, які правильно відтворюються, та частковим розумінням її сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе достатньо сформовані та можуть забезпечити ефективність подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Майбутній магістр психології достатньо стійкий до психологічних навантажень та часто здатний діяти в умовах невизначеності, приймати обґрунтовані фінансові рішення. Вміння магістранта-психолога розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проектами неформальної освіти достатньо сформовані. Здатність організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти сформована на рівні, що забезпечує їх ефективність у неформальній освіті. Рівень особистої відповідальності магістранта достатній.

Оптимальний рівень готовності магістранта за підприємницьким структурним компонентом характеризується повними знаннями нормативно-правової бази неформальної освіти, які правильно відтворюються,

та повним розумінням її сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе повністю сформовані. Майбутній магістр психології стійкий до психологічних навантажень та здатний діяти в умовах невизначеності, завжди приймати обґрунтовані фінансові рішення. Уміння магістранта-психолога розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проектами неформальної освіти повністю сформовані. Здатність організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти сформована на рівні, при якому всі завдання професійної діяльності виконуються творчо, нестандартно та дуже ефективно. Магістрант володіє високим рівнем особистої відповідальності.

Критичний рівень готовності магістранта за *технологічним структурним компонентом* характеризується критично низькою обізнаністю щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти. Знання про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології та їх роль у неформальній освіті неповні, а їх відтворення є ситуативним та епізодичним. Магістрант не вміє проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності; готовий використовувати офісні технології тільки для роботи з текстом на рівні початкового користувача. Аналітичне, абстрактне та алгоритмічне мислення не проявляються взагалі або дуже рідко.

Достатній рівень готовності магістранта за *технологічним структурним компонентом* характеризується достатньо повною обізнаністю щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти. Знання магістрантів про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології та їх роль у неформальній освіті повні, правильно відтворюються; сформоване часткове уявлення про доцільність їх застосування. Уміння магістранта проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності вміння достатньо сформовані. Магістрант використовує офісні технології не тільки для роботи з текстом, а й для підготовки презентацій, роботи зі світами й планами. Аналітичне, абстрактне та алгоритмічне мислення майбутнього магістра психології частково розвинені та проявляються належним чином.

Оптимальний рівень готовності магістранта за *технологічним структурним компонентом* характеризується повною обізнаністю щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти. Знання магістрантів про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології та їх роль у неформальній освіті повні, правильно відтворюються; сформоване уявлення про доцільність їх застосування. Вміння магістранта проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності сформовані системно. Магістрант творчо, нестандартно та дуже ефективно використовує офісні технології. Аналітичне, абстрактне та алгоритмічне мислення магістранта високо розвинені.

Критичний рівень готовності магістранта за *лідерським структурним компонентом* характеризується низькою спроможністю здійснювати вплив на інших людей та відсутністю вмінь переконувати їх.

Вміння магістранта вселяти впевненість у того, хто навчається в неформальній освіті, не сформовані. Магістрант не стійкий до стресів, не вміє створювати в навчальній групі неформальної освіти атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння. Здатність майбутнього магістра психології до співробітництва не проявляється, оскільки він вважає, що все може зробити тільки самостійно. Суть справи (проблемної ситуації) аналізує дуже важко із запізненням. Імідж майбутнього магістра психології не сформований, харизма не проявляється.

Достатній рівень готовності магістранта за *лідерським структурним компонентом* характеризується певною спроможністю здійснювати вплив на інших людей та сформованими вміннями переконувати їх, що забезпечує достатню ефективність професійної діяльності в неформальній освіті. Вміння магістранта вселяти впевненість у того, хто навчається в неформальній освіті, достатньо сформовані. Магістрант стійкий до стресів, іноді вміє створити в навчальній групі неформальної освіти атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння. Здатність майбутнього магістра психології до співробітництва проявляється майже завжди, досить часто делегує свої повноваження. Суть справи (проблемної ситуації) усвідомлює досить швидко, але не інтуїтивно. Імідж майбутнього магістра психології сформований достатньо, харизма проявляється в більшості випадків.

Оптимальний рівень готовності магістранта за *лідерським структурним компонентом* характеризується високою здатністю здійснювати вплив на інших людей та належно сформованими вміннями переконувати їх, що забезпечує оптимальну ефективність професійної діяльності в неформальній освіті. Вміння магістранта вселяти впевненість у того, хто навчається в неформальній освіті, сформовані належним чином. Магістрант стійкий до стресів, завжди вміє створити в навчальній групі неформальної освіти атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння. Здатність майбутнього магістра психології до співробітництва розвинена належним чином, при потребі завжди делегує свої повноваження. Суть справи (проблемної ситуації) охоплює інтуїтивно та швидко. Імідж майбутнього магістра психології повністю сформований, харизма проявляється яскраво.

Критичний рівень готовності магістранта за *структурним компонентом емоційного інтелекту* характеризується неусвідомленням можливості зміни емоції, її спонукання або припинення; нездатністю ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших) та розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин. Майбутній магістр психології не може контролювати та використовувати власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти та створити відповідний настрій.

Достатній рівень готовності магістранта за *структурним компонентом емоційного інтелекту* характеризується усвідомленням можливості зміни емоції, її створення або припинення; частковою здатністю ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та

інших) та достатнім розумінням емоційного підґрунтя міжособистісних відносин, що забезпечує достатню ефективність подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Майбутній магістр психології майже завжди здатний контролювати та використовувати власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти, створити відповідний настрій.

Оптимальний рівень готовності магістранта за *структурним компонентом емоційного інтелекту* характеризується усвідомленням можливості зміни емоції, її створення або припинення; здатністю ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших) та повним розумінням емоційного підґрунтя міжособистісних відносин, що забезпечує високу ефективність подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Майбутній магістр психології завжди контролює та використовує власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти, здатний створити відповідний настрій.

Загальні рівні готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти характеризується наступним чином.

Критичний рівень. Майбутні магістри психології на цьому рівні готовності переважно мають нечіткі ціннісні орієнтації, низький інтерес до подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та часткову обізнаність щодо їх ролі й функцій у неформальній освіті. Такі магістранти не усвідомлюють соціального значення майбутньої професії, володіють слабкою внутрішньою мотивацією до навчання, байдуже ставляться до подальшої діяльності; у них відсутні прагнення та амбіції; вони не усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти. Магістрантам-психологам цього рівня готовності притаманні низька обізнаність з нормативно-правовим забезпеченням і сучасними технологіями, їх видами, технологічними формами, методами і засобами неформальної освіти, а також неспроможність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх. У магістрантів відсутнє розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти; не сформовані вміння забезпечувати керуваність і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті; презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення, необхідні для забезпечення ефективності подальшої професійної діяльності. Магістранти-психологи не стійкі до психологічних навантажень, не здатні працювати в умовах невизначеності, а також не усвідомлюють можливість зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення настрою.

Достатній рівень. Майбутні магістри психології цього рівня готовності мають досить чіткі ціннісні орієнтації, епізодичний інтерес до подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та достатньо обізнані щодо їх ролі та функцій у неформальній освіті. Такі магістранти усвідомлюють соціальне значення майбутньої професії, мають сформовану внутрішню мотивацію до навчання, їх прагнення та амбіції досить чіткі. Вони певним

чином усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти. Магістранти-психологи цього рівня готовності демонструють гарну обізнаність щодо нормативно-правового забезпечення й сучасних технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти, а також здатні певним чином здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх. Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти в таких магістрантів сформовано на належному рівні. Вміння забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби і інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті, презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення у магістрантів-психологів цього рівня розвинені на рівні, достатньому для забезпечення ефективності подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Такі майбутні магістри досить стійкі до психологічних навантажень, здатні певним чином працювати в умовах невизначеності, а також повною мірою усвідомлюють можливість зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення настрою.

Оптимальний рівень. Майбутні магістри психології цього рівня готовності мають чіткі ціннісні орієнтації, прагнення та амбіції щодо подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та ґрунтовно обізнані щодо їх ролі та функцій у неформальній освіті. Такі магістранти повністю усвідомлюють соціальне значення майбутньої професії, мають сформовану внутрішню мотивацію до навчання. Вони повністю усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти. Магістранти-психологи цього рівня готовності демонструють ґрунтовну обізнаність з нормативно-правовим забезпеченням і сучасними технологіями, їх видами, технологічними формами, методами і засобами неформальної освіти, а також здатні ефективно здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх. Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти в таких магістрантів сформовано на належному рівні. Вони вміють керувати й забезпечувати цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті, презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення, що забезпечує високу ефективність їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Такі майбутні магістри стійкі до психологічних навантажень, здатні ефективно працювати в умовах невизначеності, а також повною мірою усвідомлюють можливість зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення настрою.

Висновки. Таким чином, визначені нами рівні (критичний, достатній, оптимальний) уможливають об'єктивну оцінку сформованості готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому концепт «рівень» пропонується тлумачити як ступінь досягнення майбутнім магістром психології певних результатів підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які співвідносяться з авторським баченням її результатів.

Література

1. Багрий В. Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 82-91.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
3. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как функция управления школой. Основы внутришкольного управления. Педагогика, 1987. С. 35-48.
4. *Словник-довідник з професійної педагогіки* / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.

Reference

1. Bahrii V. Protse formuvannia ta udoskonalennia profesiinykh umin yak osnova dlia profesiinoi innovatsiinoi diialnosti. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna. 2009. Vyp. 25. Ch. 2. P. 82-91.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. K. : Irpin : VTF "Perun", 2005. 1728 p.
3. Konarzhevskiy Yu. A. Pedahohycheskyi analiz kak funktsiia upravleniia shkoloiu. Osnovy vnutyryshkolnoho upravleniia. Pedahohyka, 1987. P. 35-48.
4. *Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* / [za red. A. V. Semenovoi]. – Odesa : Palmira, 2006. – 364 p.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто авторські підходи до оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Показано, що концепт «рівень» слід тлумачити як ступінь досягнення майбутнім магістром психології певних результатів підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які співвідносяться з авторським баченням результатів такої підготовки. З огляду на вітчизняні традиції до сепарації рівнів підготовки та відповідно до сутності досліджуваного феномену, визначено три рівні готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти: критичний (низький), достатній (середній) і оптимальний (високий).

Представлено якісні характеристики ступенів прояву когнітивного, операціонального, аксіологічного критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності. Схарактеризовано рівні готовності магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті.

Оптимальний рівень готовності магістранта за педагогічним структурним компонентом характеризується повним усвідомленням себе як педагога неформальної освіти особи, яка має психолого-педагогічні знання й вміння, пов'язані з особливостями професійної активності в умовах неформальної освіт. Оптимальний рівень готовності магістранта за підприємницьким структурним компонентом характеризується наявністю оперативних знань нормативно-правової бази неформальної освіти, повним розумінням її перспектив, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе повністю сформовані, а здатність діяти в умовах невизначеності, прийняття фінансових рішень, розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проектами неформальної освіти сформовані. Оптимальний рівень готовності магістранта за технологічним структурним компонентом характеризується знанням про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології тощо, а за лідерським структурним компонентом характеризується високою здатністю здійснювати вплив на інших людей та належно сформованими вміннями переконувати їх.

Ключові слова: професійна підготовка, магістри психології, неформальна освіта, оцінка, рівень.

УДК 374

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-417-425

METHOD OF FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ARTS BY MEANS OF SPIRITUAL MUSIC: ANALYSIS OF RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Yuriy SMAKOVSKIY,

ЮРІЙ СМАКОВСЬКИЙ,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

кандидат педагогічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0002-6688-8108>

yusmak45@gmail.com

*Berdiansk state pedagogical
university*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article explores the problem of forming pedagogical culture of future teachers of musical art by means of spiritual music. It is established that at the present stage of development of higher education in Ukraine, teachers have the opportunity to actively introduce the latest methods of formation of pedagogical culture, based on the use of spiritual music in the educational process.

The author defines the methods of formation of pedagogical culture of future teachers of music art by means of spiritual music: explanatory-illustrative, problem-search, analytical-interpretative, model, synthesis, artistic perception, emotional impact, group discussion, creative work, stimulating creative activity, storytelling, conversation, debate, discussion, example method, listening and discussing musical works, creation of special creative situations, creative exercises, training, assignments, creation of special creative situations with emphasis on cultural pedagogical content, etc., which allow to strengthen the process of formation of pedagogical culture of future teachers of music art.

The article defines the criteria of pedagogical culture of future teachers of music art, which are consistent with the components of the phenomenon under study (emotional-motivational, cognitive-axiological, moral-philosophical, activity-creative). The levels (transformational, imitative, resource, initial) of pedagogical culture of future teachers of music art are determined on the basis of selected criteria and manifestation of their indicators.

The stages of experimental and experimental work on the introduction of the method of formation of pedagogical culture of future teachers of music by means of spiritual music, which took place in three stages are described: adaptation, cognitive-correcting, acmeological.

The results of the effectiveness of the experimental work, which prove the positive effect of the introduction in the educational process of a certain methodology for the formation of pedagogical culture of future teachers of music by means of spiritual music, are presented.

Key words: *pedagogical culture of future music teachers, spiritual music, criteria and levels of pedagogical culture of future music teachers, methods of forming pedagogical culture of future music teachers by means of spiritual music.*

Вступ. Суспільно-економічне та духовне життя України сьогодні характеризується станом чітко вираженого культурного дисбалансу, що не сприяє гармонійному розвитку суспільства та системи педагогічної освіти. У зв'язку з цим актуалізується значення в суспільному житті педагога з високим рівнем педагогічної культури, який володіє комплексом загальнолюдських та професійних цінностей. Від рівня сформованості у випускника ЗВО педагогічної культури залежатиме якісне розв'язання ним проблем педагогічно-культурної взаємодії, побудови траєкторії професійного зростання й результативність виховання підростаючого покоління. Важливість проблеми формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики в Україні підтверджується активним реформування системи освіти, який розпочався прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2014) тощо. Ці та інші нормативні документи сприятимуть забезпеченню якісної професійної підготовки, подальшому розвитку наукових досліджень у музично-педагогічній галузі, зорієнтованих на зростання особистості через формування педагогічної культури та спрямованість кваліфікації здобувачів вищої освіти на відповідність міжнародному та європейському рівням.

Уважаємо, що з метою успішного формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва необхідне в їх професійній підготовці цілеспрямоване використання духовної музики.

Педагогічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є складним інтегративним особистісним утворенням, що охоплює комплекс педагогічних почуттів та мотивацій, художньо-педагогічну компетентність, гуманістично спрямований світогляд та мистецько-педагогічну творчість. Компонентна структура педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва складається з емоційно-мотиваційного, когнітивно-аксіологічного, морально-світоглядного, діяльнісно-творчого компонентів [Смаковський, 2018: 41].

Упродовж останнього часу значно активізувалися наукові пошуки, спрямовані на дослідження теоретичних та практичних проблеми професійної підготовки музикантів, зокрема, у системі вищої освіти, актуальні проблеми якої висвітлені в роботах Ю. Дворника (Дворник, 2016: с. 24), Т. Сидоренко (Сидоренко, 2002: 8), Zimmerman (Zimmerman, 2006: 39). У контексті впливу на людину художнього світу духовної музики та релігійних цінностей спеціально розглянуто в працях О. Лобової (Лобова, 2010: 212-214), В. Мішедченко (Мішедченко, 2002: 8), Т. Мартинюк (Мартинюк, 2016: 179-181). Педагогічний потенціал духовної музики досліджувався С. Горбенком (Горбенко, 2007: 114-116), Р. Долчуком (Долчук, 2011: 6-7), М. Маріо (Маріо, 2000: 9), Л. Москальовою (Москальова, 2004: 46-48) та ін.

Мета дослідження – проаналізувати результати базового педагогічного експерименту з використання духовної музики у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи та методика дослідження. З метою використання духовної музики у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь 352 студенти I – IV курсів. Експериментальні групи (ЕГ) – 177 осіб, контрольні групи (КГ) – 175 осіб.

У процесі дослідження нами були виділені критерії педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що узгоджуються з компонентами досліджуваного феномену (емоційно-мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, морально-світоглядний, діяльнісно-творчий). На основі виокремлених критеріїв та прояву їх показників визначалися рівні (трансформаційний, імітаційний, ресурсний, початковий) педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методика формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики передбачала реалізацію таких напрямів підготовки: введення культуропедагогічного компонента в зміст музичних дисциплін; упровадження інтегрованого спецкурсу «Українська та зарубіжна духовна музика у контексті формування педагогічної культури вчителя» в освітній процес ЗВО; залучення студентів до науково-дослідної роботи культуропедагогічного спрямування, виконавської (хорової) та слухацької (інтерпретаційної) діяльності на основі духовної музики.

Методами формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики є навчальні (**пояснювально-ілюстративні, проблемно-пошукові, аналітико-інтерпретативні, модельні, імпресивні, художньо-концептуального синтезу, емоційно-почуттєвого узагальнення, художньо-асоціативні**, проблемно-пошукові, сприймання, емоційного впливу, колективного обговорення, творчої роботи) та виховні (стимулювання творчої діяльності, розповідь, бесіда, диспут, дискусія, метод прикладу, прослуховування й обговорення музичних творів, створення спеціальних творчих ситуацій, творчі вправи, привчання, доручення, створення спеціальних творчих ситуацій з акцентуванням культуропедагогічного змісту тощо), що дозволяє посилити освітній процес щодо формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

У цьому дослідженні було проведено базовий експеримент з упровадження методики формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. В експериментальних (ЕГ) та контрольних групах (КГ) були проведені попередні (до експерименту) та заключні (після експерименту) вимірювання рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. На основі впровадження методики в навчальну практику (спецкурс «Українська та зарубіжна духовна музика у контексті формування педагогічної культури вчителя», викладання експериментально адаптованих дисциплін «Історія зарубіжної музики», «Історія української музики», «Аналіз музичних творів», «Хорове диригування», «Хоровий клас») було здійснено вимірювання результатів. Інструментами вимірювання були анкети: для визначення рівня знань щодо педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва; «Що я

знаю про українську духовну музику?», «Самооцінка сформованості власної морально-світоглядної культури»; для визначення рівня сформованості гуманістичної педагогічної позиції духовною музичною етнопедагогікою української церкви; картки практичних завдань для перевірки сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики за діяльнісно-творчим критерієм; «Звукова» анкета на формування засобами духовної музики морально-світоглядної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. У контрольних вимірюваннях використовувались критерії t-Стюдента, випадкові величини Фішера.

Зібрані емпіричні дані піддавалися кількісній та якісній обробці з використанням статистичної програми STATISTICA 10. Ймовірність використання статистичного тесту була підпорядкована визначеній меті та проблемі дослідження. Вимірювання до експерименту та після експерименту здійснювались в ЕГ та КГ з метою порівняння результатів.

Результати та дискусії. На початку базової дослідно-експериментальної роботи за допомогою розробленої нами методики нами було проведено діагностичний зріз початкового рівня сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ та КГ.

Вимірювання розвиненості емоційно-мотиваційного критерію сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики після проведення базового експерименту було здійснено за допомогою анкети №1, яка містила такі запитання:

- Чи відчуваєте Ви інтерес до засвоєння психолого-педагогічних наук?
- Чи приваблює Вас педагогічна діяльність?
- Чи цікаво Вам вивчати духовну музику та підвищувати свій рівень культури?
- Чи цікаво Вам оволодівати теоретичними знаннями та виконавськими вміннями в царині духовної музичної спадщини українських композиторів?

Аналіз отриманих даних показав, що у студентів КГ переважає імітаційний рівень сформованості педагогічної культури (42,28%), тоді, як в ЕГ – трансформаційний (51,84%). 20% студентів КГ виявили трансформаційний рівень сформованості педагогічної культури, 18,29% – ресурсний, 19,43% – початковий. 27,12% респондентів ЕГ виявили імітаційний рівень, 14,52% – ресурсний, 6,52% – початковий.

На основі аналізу результатів упровадження діагностичних методик та анкетування студентів, виведення загальних середніх даних, проведеного розподілу реципієнтів на КГ (175 осіб) та ЕГ (177 осіб) було встановлено, що початковий рівень емоційно-мотиваційного критерію мають 20% студентів (35 осіб) у контрольних групах і 20,34% (36 осіб) в експериментальних групах. Ресурсний рівень мотивації до формування педагогічної культури визначено у 26,28% (46 осіб) та 24,86% (44 особи) студентів контрольних і експериментальних груп відповідно. Імітаційного рівня мотивації досягли 42,86% (75 осіб) та 41,24% (73 особи) студентів контрольних і експериментальних груп. Трансформаційний рівень емоційно-мотиваційного

критерію виявився у 10,86% (19 осіб) у контрольних групах та 13,56% (24 особи) реципієнтів у експериментальних групах.

З метою виявлення рівня сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту нами були розроблені анкети для визначення рівня обізнаності з педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та української духовної музики.

Проведення анкетування дозволило встановити, що багато студентів КГ не володіють системою знань про культуру людства, її складові та роль у професійній підготовці вчителя; не розуміють художньо-естетичний зміст духовної музики й не обізнані в методиці та практиці використання її культуротворчого потенціалу в школі. У той же час студенти ЕГ продемонстрували зростання знань про систему культури людства та можливість використання цих знань у професійній підготовці вчителя; розуміння художньо-естетичного змісту духовної музики й обізнаність у методичних прийомах її культуротворчого потенціалу в педагогічній практиці.

З метою виявлення рівня сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики за морально-світоглядним критерієм на базовому етапі експерименту нами було проведено анкетування «Самооцінка сформованості власної морально-світоглядної культури».

Отримані відповіді засвідчили, що позитивні конкретні знання про розвиненість професійно-значущих особистісних якостей майбутнього учителя засобами спілкування з духовною музикою мають 9,66% студентів КГ, неповні конкретні – 38,64%, позитивно неконкретні – 34,09%, не дали відповіді – 17,61% респондентів. Вибіркові дані моніторингу по ЕГ значно відрізняються: позитивні конкретні знання мають 49,90% студентів КГ, неповні конкретні – 26,10%, позитивно неконкретні – 22,8%, не дали відповіді – 1,20% респондентів, що динамізувало трансформаційний рівень формування та зменшило початковий.

На підставі опрацювання результатів анкети №3 можна аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за морально-світоглядним критерієм в КГ та про збільшення трансформаційного рівня в ЕГ, що підтверджує ефективність використання обраних методів і прийомів стимулювання морально-світоглядного аспекту формування педагогічної культури засобами духовної музики.

З метою з'ясування рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісно-творчим критерієм студентам було запропоновано виконати спеціальні практичні завдання, виконання яких проводилося за допомогою методу експертної оцінки. Нами було обрано п'ять незалежних експертів-викладачів, які оцінювали кожного респондента за визначеними нами показниками сформованості педагогічної культури за діяльнісно-творчим критерієм.

Експертний аналіз результатів виконання практичних завдань дав підстави зробити висновок, що студенти КГ загалом показали недостатньо

високий рівень сформованості педагогічної культури (домінування ресурсного), невміння діяти в конкретній художньо-педагогічній ситуації, опираючись на вираження педагогічної культури через професійні уміння. Учасники експерименту не виявили глибоких знань і розуміння специфіки поліконфесійного релігійного життя в регіонах, що майже не відрізняється від даних констатувального експерименту. Згідно з підрахунками особливо низьким був рівень показника ступеня розвиненості музично-педагогічної творчості, оригінальності розв'язання творчих завдань у сфері оволодіння духовною музикою. Виявилось, що студенти недостатньо володіють такими вміннями та навичками: розробляти та реалізувати різні форми і види позаурочної роботи на основі вивчення та виконання духовної музики; добирати ефективні художньо-педагогічні технології при вирішенні навчальних та творчих завдань (24,43%), спеціальними уміннями й навичками у сфері духовної музики (виконавськими, репертуарними) для розкриття змістовно-емоційної глибини твору (21,88%). При виконанні творчих завдань не виявили розвиненості педагогічних здібностей (творчих, перцептивних, організаційних) засобами духовної музики 22,48% респондентів.

Аналіз отриманих даних дав підставу з'ясувати рівень сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за діяльнісно-творчим критерієм і констатувати переважання початкового (21,88%) та ресурсного (29,25%) рівнів, а відтак, недостатню розвиненість професійних спеціальних умінь, що дозволили б виявити сформованість педагогічної культури; певну невідповідність освітньої діяльності виконавським навичкам у сфері духовної музики, знанням відповідного репертуару, креативності при розв'язанні творчих завдань, пов'язаних з духовною музикою тощо.

Проведена базова експериментальна робота продемонструвала, що кожен із визначених рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики переконливо характеризується кількісними показниками.

Узагальнені показники динаміки рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики продемонстровано у табл. 1.

Таблиця 1.

Динаміка рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики

Групи	Кількість студентів	Початковий				Ресурсний				Імітаційний				Трансформаційний			
		До есп.		Після есп.		До есп.		Після есп.		До есп.		Після есп.		До есп.		Після есп.	
		Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%
КГ	175	36	20,57	20	11,43	51	29,14	64	36,57	71	40,57	64	36,57	17	9,71	27	15,43
ЕГ	177	36	20,34	5	2,82	52	29,38	32	18,08	71	40,11	48	27,12	18	10,17	92	51,98

Висновки. Отже, кожен етап формувального експерименту передбачав розвиток певного компонента педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, на адаптаційному етапі відбувалося формування потребнісно-мотиваційного та закладалися основи для когнітивного та духовно-морального, подальше вдосконалення яких проходило на другому етапі. На третьому етапі відбувалось формування діяльнісно-практичного компонента, а також додаткове закріплення когнітивного та духовно-морального, стимулювання потребнісно-мотиваційного. Слід зазначити, що духовна музика виводить особистість на усвідомлення гуманістичних цінностей, самоусвідомлення та усвідомлення інших як істот, співвіднесених з духовним світом моральної довершеності. Викладені нами положення про взаємозв'язки феноменів культури, мистецтва, релігії дають підстави визначити культуротворчий потенціал мистецтва релігійного змісту та виявити його роль у професійно-педагогічній підготовці вчителя, формуванні його внутрішнього світу, моральності, творчих можливостей, здатності до самоусвідомлення свого «Я».

Після проведення базового експерименту в студентів експериментальних груп на відміну від контрольних спостерігалася позитивна динаміка трансформаційного рівня педагогічної культури (10,17% – до експерименту, 51,98% – після експерименту) за рахунок зниження кількості студентів з початковим (відповідно 20,34%, 2,82%), ресурсним (відповідно 29,38%, 18,08%) та імітаційним (відповідно 40,11% та 27,12%) рівнями. Отже, показник трансформаційного рівня збільшився на 41,81%, а імітаційного, ресурсного, початкового рівнів зменшилися на 12,99%, 11,3%, 17,52% відповідно. У контрольних групах показник трансформаційного рівня сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва трансформаційний рівень збільшився лише на 5,72%, ресурсного – на 7,43%, показник імітаційного рівня зменшився на 4%, початкового – на 9,14%.

Отже, кінцеві результати проведеного дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальних групах порівняно з контрольними, де навчання проводилося за традиційною методикою. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень вбачаємо здійснення порівняльно-педагогічного аналізу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання духовного мистецтва у навчанні та вихованні молоді в Україні та за кордоном.

Література

1. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2007. – 348 с.
2. Дворник Ю. Ф. До проблеми творчості: процесуальний та особистісний аспекти / Ю. Ф. Дворник // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 3. – С. 21-25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_3_6

3. Долчук Р. О. Хрестоматія духовної музики України. Частина 1/ Р. О. Долчук, В. Д. Доронюк, Л. В. Шегда, М. М. Щавінський. – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2011. – 309 с.
4. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика : [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
5. Маріо М.Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець XIX– початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ М.Д. Маріо. – Харків, 2000. – 19 с.
6. Мартинюк Т.В. Пам'ять запорізького краю: про історію музичної культури менонітів XIX – першої половини XX ст. у дослідженнях Пітера Леткеманна / [Т.В. Мартинюк] // Історія, теорія та практики сучасних гуманітарних наук : колективна монографія / за заг. ред. Т. В. Мартинюк, Н. В. Ігнатенко. – Мелітополь (Запоріж. обл.) : Люкс, 2016. – Розд. 2, 2.4. – С. 178 –190.
7. Мішедченко В.В.Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання»/ В.В.Мішедченко. – К., 2002. – 19 с.
8. Москальова Л.Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.04 /Л. Ю. Москальова. – К., 2004. – 253 с.
9. Сидоренко Т.Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
10. Смаковський Ю.В. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Смаковський. – Бердянськ, 2018. – 295 с.
11. Zimmerman B. J. Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In: Euler, D. / Lang, M. / Pätzold, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 20. Stuttgart, 2006. – P. 38-48.

References

- 1.Horbenko, S. S. (2007) Istoriia humanizatsii muzychnoi osvity. Navchalnyi posibnyk za modulno-reitynhovoiu systemoiu navchannia. Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvolenko D. H. [in Ukrainian].
- 2.Dvornyk, Yu. F. (2016). Do problemy tvorchosti: protsesualnyi ta osobystisnyi aspekty [Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky, 3. 21-25 [in Ukrainian].
3. Dolchuk, R. O. (2011). Khrestomatiia dukhovnoi muzyky Ukrainy. Chastyna 1. Ivano-Frankivsk : Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka [in Ukrainian].
- 4.Lobova, O. (2010). Formuvannia osnov muzychnoi kultury molodshykh shkoliariv: teoriia i praktyka : [Monohrafiia]. Sumy: VVP «Mriia» TOV [in Ukrainian].
- 5.Mario, M.D. (2000). Vykhovannia molodi zasobamy pravoslavnoi dukhovnoi muzyky u zakladakh osvity Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX stolittia): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky». Kharkiv [in Ukrainian].
- 6.Martyniuk, T.V. (2016). Pamiat zaporizkoho kraiu: pro istoriiu muzychnoi kultury menonitiv XIX – pershoi polovyny XX st. u doslidzhenniakh Pitera Letkemanna. Istoriia, teoriia ta praktyky suchasnykh humanitarnykh nauk : kolektyvna monohrafiia Melitopol : Liuks, 2016 [in Ukrainian].

7. Mishedchenko, V. V. (2002). Formuvannia muzychno-pedahohichnoi kultury maibutnix uchyteliv pochatkovykh klaviv i muzyky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets.13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia muzyky i muzychnoho vykhovannia» [in Ukrainian].

8. Moskalova, L. Yu. (2004). Moralne vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia muzyky i khudozhnoi kultury zasobamy ukrainskoho sakralnogo khorovoho mystetstva: dys. ...kand. ped.nauk: 13.00.04. Kyiv. [in Ukrainian].

9. Sydorenko, T. D. (2002). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia u protsesi navchannia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kryvyi Rih [in Ukrainian].

10. Smakovskiy, Yu. V. (2018). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy dukhovnoi muzyky: dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Berdiansk [in Ukrainian].

11. Zimmerman, B. J. (2006). Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In: Euler, D. / Lang, M. / Pätzold, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 20. Stuttgart, 2006. – P. 38-48.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. Встановлено, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні педагоги мають можливість активно впроваджувати новітні методики формування педагогічної культури, що ґрунтуються на використанні духовної музики у освітньому процесі.

Автором визначено методи формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: навчальні (пояснювально-ілюстративні, проблемно-пошукові, аналітико-інтерпретативні, модельні, імпресивні, художньо-концептуального синтезу, емоційно-почуттєвого узагальнення, художньо-асоціативний, проблемно-пошукові, сприймання, емоційного впливу, колективного обговорення, творчої роботи) та виховні (стимулювання творчої діяльності, розповідь, бесіда, диспут, дискусія, метод прикладу, прослуховування і обговорення музичних творів, створення спеціальних творчих ситуацій, творчі вправи, привчання, доручення, створення спеціальних творчих ситуацій з акцентуванням культурипедагогічного змісту тощо), що дозволяють підсилити процес формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначено критерії педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що узгоджуються з компонентами досліджуваного феномену (емоційно-мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, морально-світоглядний, діяльнісно-творчий). На основі виокремлених критеріїв та прояву їх показників визначаються рівні (трансформаційний, імітаційний, ресурсний, початковий) педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Описано етапи дослідно-експериментальної роботи з упровадження методики формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики, яка відбувалась у три етапи: адаптаційний, пізнавально-коригувальний, акмеологічний.

Подано результати ефективності експериментальної роботи, що доводять позитивний ефект упровадження в освітній процес визначеної методики формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики.

Ключові слова: педагогічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва, духовна музика, критерії та рівні педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, методи формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики.

УДК 378:373.31

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-426-434

**TECHNOLOGICAL AND DESIGN SKILLS OF PRIMARY EDUCATION
MASTERS: UPDATE OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING**

**ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЄКТУВАЛЬНІ УМІННЯ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТИ: ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Katerina STEPANIUK,

Катерина СТЕПАНЮК,

Candidate of Pedagogic Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

katerinastepanyk@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4 Shmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article focuses on problems related to the training of masters of primary education, in particular peculiarities of formation of technological and project abilities in the context of future professional activity in New Ukrainian School. The content of technological training of future teachers of primary education on the second (master) level of higher education is exposed in detail.

The author of the article has identified the structure and the content of key competences in technological education of future teachers of primary school.

It is emphasized that in the process of comprehension and planning of conceptual approaches of professional training of future masters of primary education it is important to pay attention to the influence of pedagogical technologies on the update of content, forms of organization of students' training, formation of technological and project abilities and professionally important personality qualities, to readiness to implementation of various functions of professional pedagogical activity.

In the article the author gives her own definition of "technological and project abilities of masters of primary education" as a component of professional competence, which provides prognostication of future activity, sequence of activities, search of optimum ways of realization of research and teaching activity.

The author specified that the process of formation of technological and project abilities is appropriate to realize after such directions: mastering of knowledge about essence and structure of the noted abilities and feature of their formation for the future teachers of primary school, deepening, didactical and methodical knowledge about organization and experimentation at higher school, planning and realization of lectures, practical and laboratory classes in the professional methods of primary education, organization of quasi professional activity, creation and presentation of projects, realization of trainings. Each of directions is in detail exposed in the content of the article.

The results of research are conclusions that the technological constituent of professional training of future masters of primary education provides integration of educational strategy of establishment of higher education and individual features, professional interests, structural abilities and practical skills of students.

Keywords: *technological education, training of masters of primary education, technological and project abilities, project lecture, quasi professional activity.*

На вимогу Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) сьогодні здійснюється підготовка фахівців за освітньо-професійними програмами 013 Початкова освіта на першому та другому рівнях вищої освіти. Беззаперечною є потреба в запровадженні наскрізних навчальних планів нового покоління та розробці на їх основі освітньо-професійних програм, що забезпечить умови для оптимізації освітнього процесу та формування високого рівня професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Підготовка магістрів за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта спрямована на вирішення стратегічних завдань української системи освіти, серед яких виокремлено такі: конкурентоспроможність та професійна компетентність майбутніх учителів початкової ланки Нової української школи, готовність до розв'язання широкого спектру освітніх, виховних та соціальних завдань; мобільність та сприйнятливість здобувачів другого рівня вищої освіти до нових форм роботи з молодшими школярами в НУШ.

Проблема формування компетентності майбутніх учителів представлена дослідженнями К. Баханова, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, Ю. Завалевського, І. Зимньої, Л. Коваль, А. Крамаренко, Н. Кузьміної, О. Савченко, Я. Сікори, А. Терещука та ін.

Зокрема, у дослідженнях Л. Коваль визначено, що компетентним є фахівець, спроможний розв'язувати професійні завдання, а також проблеми, що виникають у реальній педагогічній діяльності за рахунок застосування системно сформованих компетенцій (Коваль, 2011).

Важливою умовою реалізації компетентнісного підходу у формуванні технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти може стати організована на технологічних засадах проектна діяльність.

Для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливим є достатній рівень сформованості технологічно-проектувальних умінь на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Теоретико-методологічні передумови технологічної освіти закладені в працях М. Корця, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Г. Терещука, Д. Тхоржевського тощо. Зокрема, О. Коберник визначає технологію як галузь знань, методів, засобів, які використовуються для оптимального перетворення та застосування матеріалів, енергії й інформації за певною послідовністю та користю для людини, суспільства, навколишнього середовища (Коберник, 2011).

Принципова відмінність навчання технології від традиційного трудового навчання, як зазначає С. Ящук, полягає в новій ціннісно-смісловій спрямованості освітніх і виховних навчальних цілей. Від особистості вимагається на основі вільного вибору наявних для вивчення технологій та способів праці засвоїти загальні підходи до організації практичної предметно-перетворювальної діяльності, побудованої на засадах проектно-технологічного підходу – від ідеї до її реалізації в

об'єкті технологічної діяльності, виробу (продукту праці) (Ящук, 2015).

У науковій літературі існують різні підходи до визначення освітньої галузі «Технології» та завдань, що стоять перед нею. На думку О. Коберника, в основі її лежить предметно-перетворювальна діяльність людини в матеріальному світі, спрямована на створення освітнього середовища для розкриття й розвитку в учнів здібностей в особистісно зорієнтованій сфері проектування та виготовлення виробів і ознайомлення в процесі роботи з різними матеріалами, інформацією й іншими ресурсами відповідно до потреби творчої ідеї учнів (Коберник, 2011). Отже, ефективність технологічної освіти визначається рівнем технологічної культури, адекватним професійній самовизначенні особистості.

Аналіз рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на першому та другому рівні вищої освіти в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про посилення її технологічного аспекту, накопичення палітри освітніх технологій, розробку підходів до гуманізації педагогічної взаємодії в закладах вищої освіти. Найважливішою ланкою, від якої залежить успіх реалізації концепції Нової української школи, є ефективна діяльність фахівців початкової освіти на основі створення портфоліо, яке відображатиме їх власні ідеї, підходи і технології, професійну діяльність, у процесі якої проходить самооцінювання та прийняття необхідності саморозвитку.

Удосконалення технологічно-проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи на другому (магістерському) рівні вищої освіти здійснюється в процесі вивчення курсу «Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі».

Грунтовний аналіз освітньо-професійної програми 013 Початкова освіта для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти дозволяє зацентувати увагу на необхідності формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в цілому та формування технологічно-проектувальних умінь зокрема.

Для ефективного викладання педагогами технологічної складової курсу «Я досліджую світ» під час їх фахової підготовки в межах вивчення дисципліни «Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі» мають бути сформовані ключові компетентності. Коротко розглянемо їх.

Компетентність у галузі технологічної освіти ми розуміємо як особистий досвід, освіченість, ерудованість особистості у сфері проектування і виготовлення об'єктів праці, її практичних умінь і навички, а також здатність до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості і мислення.

Якщо взяти за основу запропоновані науковцями України сім ключових компетентностей, то є можливість визначення їх структури та змісту в технологічній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Культурна компетентність* в технологічній освітній галузі стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури праці, естетичної, екологічної культури,

оволодіння національними трудовими традиціями, досвідом художньо-трудової діяльності тощо. Під поняттям *здоров'язбережувальної компетентності* слід розуміти необхідність дотримання правил безпечної праці та гігієни, здатність дотримуватися їх у процесі виготовлення виробів тощо. *Інформаційна компетентність* передбачає здатність: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньо-трудовій діяльності, раціональне використання комп'ютера для пошуку та опрацювання необхідної інформації, розроблення творчих проєктів; конструювати і моделювати за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності. *Соціальна компетентність* забезпечує здатність: до встановлення гуманних взаємин у трудовій діяльності, продуктивно працювати в колективі та групі, виконувати різні ролі (керівника і члена групи), проявляти ініціативу, готовність брати на себе відповідальність, вміння застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації тощо. Досить важливим для технологічної освіти є формування в учнів *підприємницької компетентності*, яка має на меті: знання з основ економічного аналізу господарської діяльності та підприємництва, уміння визначати собівартість продукції, аналізувати й оцінювати власні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами. Провідними складовими *предметної компетентності* в галузі технологічної освіти можна прийняти графічну, технічну, технологічну, проєктувальну, які найбільш результативно формуються в процесі організації проєктно-технологічної діяльності, оскільки саме в ній студенти: самостійно визначають мету діяльності; виявляють зацікавленість у розробленні проєкту, докладають вольових зусиль; організують свою діяльність для досягнення результату; відбирають або знаходять необхідну інформацію, використовують технології або техніки; виконують в певній послідовності етапи проєктування; усвідомлюють свою діяльність, її соціальне та особистісне значення; формують здатність здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Отже, основними завданням підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до професійної діяльності з позиції технологічності є впровадження особистісно зорієнтованих, проєктних, диференційованих, інтерактивних технологій тощо; сприяння науково-дослідницькій, техніко-конструкторській, художньо-прикладній діяльності; впровадження сучасних підходів та принципів технологічної освіти, а саме: природовідповідності, культуровідповідності, творчості, ергономічності тощо.

У процесі осмислення і проєктування концептуальних підходів фахової підготовки майбутніх магістрів початкової освіти важливо звернути увагу на вплив педагогічних технологій на оновлення змісту, форм організації підготовки студентів магістратури, формування технологічно-проєктувальних умінь та професійно важливих особистісних якостей, готовності до виконання різноманітних функцій професійної педагогічної діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній науці виділяють такі види умінь, формування яких може відбуватися під час професійної підготовки магістрів початкової освіти: загальнонавчальні (Ю. Бабанський, І. Лернер),

технологічно-проектувальні (Л. Коваль), презентаційні (С. Моркотун), професійні (Г. Ковальчук) та ін.

Зокрема, Л. Коваль технологічно-проектувальні вміння вважає провідною складовою професійної діяльності, і саме вони, стверджує вчена, визначають рівень сформованості технологічної компетентності студентів (Коваль, 2011).

У свою чергу, С. Моркотун презентаційні вміння студентів магістратури характеризує як гнучку систему усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій з узагальнення інформації, дослідження певної проблеми, висновків щодо розв'язання проблеми з опорою на необхідні знання, спрямовану на виклад матеріалу у вигляді підготовленого, композиційно чітко та логічно оформленого виступу, завданням якого є представлення нової інформації, спонукання до дії, переконання аудиторії (Моркотун, 2011; с. 9).

Таким чином, уміння магістрів початкової освіти у широкому розумінні розглядають як дії, що дозволяють узагальнити досвід особистості в процесі практичної діяльності, оскільки вона виступає результатом оволодіння способом, яка базується на знаннях та їх використанні в процесі свідомого розв'язання складних завдань; передбачає здатність орієнтуватися в нових умовах, використання елементів творчості в процесі професійної діяльності.

У межах дослідження ми розглядаємо *технологічно-проектувальні вміння* магістрів початкової освіти як складову їх професійної компетентності, що забезпечують прогнозування вчительської діяльності, послідовності власних дій, пошук оптимальних шляхів розв'язання педагогічних задач, отримання теоретичних результатів та їх експериментальну перевірку.

Процес формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти доцільно здійснювати за такими напрямками: засвоєння знань про сутність і структуру означених умінь та особливості їх формування, поглиблення дидактико-методичних знань про організацію та проведення наукових досліджень, проектування і проведення лекційних, практичних та лабораторних занять з фахових методик початкової освіти, створення і презентація проектів.

Охарактеризуємо детально кожний з означених напрямків.

Процес засвоєння знань про сутність і структуру технологічно-проектувальних умінь варто здійснювати під час засвоєння дисципліни циклу професійно зорієнтованої підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 „Початкова освіта” „Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі”.

Зокрема, в межах вивчення курсу доцільно провести лекцію „Технологія проектування в контексті оновлення технологічної освітньої галузі в НУШ”. У плані лекції передбачено вивчення таких питань: проектна діяльність у курсі «Я досліджую світ» (технологічна складова); структура і методика проведення уроків з курсу «Дизайн і технології на основі LEGO» з елементами проектної діяльності; практичне застосування проектної

діяльності в освітньому процесі Нової української школи.

Студентам може бути запропоновано таке завдання: відобразити у структурно-логічній схемі особливості міждисциплінарних зв'язків курсу „Дизайн і технології на основі LEGO”. Аргументуйте саме таку конструкцію.

Поряд з аудиторними формами важливо організовувати самостійну та індивідуальну роботи магістрів початкової освіти, яка сприятиме поглибленому формуванню їх технологічно-проектувальних умінь.

Так, організація самостійної роботи передбачає визначення форм та змісту навчального матеріалу, що є предметом опрацювання студентами у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Самостійне вивчення матеріалу потребує від магістрів початкової освіти здатності узагальнювати, аналізувати, робити висновки; виступає джерелом їх творчого пошуку, стимулює самостійну діяльність і є одним з етапів формування технологічно-проектувальних умінь.

Наприклад, у процесі вивчення курсу „Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі” для самостійного опрацювання можна запропонувати такі теми (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Самостійна робота з курсу «Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі»

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Технології особистісно професійного зросту майбутнього вчителя початкової школи.	14
2	Умови ефективної дизайн-діяльності молодших школярів	14
3	Особливості використання інтерактивних технологій у процесі трудової діяльності молодших школярів.	14
4	Проектна діяльність молодших школярів на уроках трудового навчання	15
5	Урок трудового навчання в умовах технологізації початкової освіти	15
Разом		72

Індивідуальна робота з курсу „Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі” може бути представлена у вигляді творчого проекту (за самостійно обраною темою) та передбачати виготовлення зразків виробів, які виступають об'єктами праці на уроках трудового навчання (3-4 клас) та з курсу «Я досліджую світ» (1-2 клас). Наведемо кілька тем проектів: «Подорож країною декоративно-ужиткового мистецтва», «Надзвичайна графічна грамота», «Наші квітучі вишиванки», «Унікальне солоне тісто», «Гудзики на нашому одязі» тощо.

Індивідуальна робота студентів має науково-дослідний характер, що передбачає безпосередню участь студента у виконанні творчих індивідуальних завдань, які створюють умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців через індивідуально-спрямований розвиток здібностей, пошукову і творчу діяльність.

Участь у науково-дослідній роботі зумовлює комплексний підхід до

визначення специфіки індивідуального науково-дослідного завдання, яке передбачає створення творчого проєкту (портфоліо) за визначеною темою та виготовлення виробів, що є об'єктами навчальної праці.

Таким чином, індивідуальна робота повністю відповідає логіці проєктної діяльності, сприяє формуванню технологічно-проєктувальних умінь майбутніх магістрів початкової освіти в межах вивчення курсу «Сучасні системи навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі» у ЗВО.

У процесі формування технологічно-проєктувальних умінь магістрів початкової освіти ключовим є проєктування та проведення різних видів навчальних занять з трудового навчання (3-4 клас) та з курсу «Я досліджую світ» (1-2 клас). Це реалізується під час організації квазіпрофесійної діяльності, яка передбачає вміння розв'язувати навчально-дослідницькі завдання. Коротко розглянемо її особливості.

Як приклад організації квазіпрофесійної діяльності, наведемо зразки завдань, які доцільно пропонувати магістрам початкової освіти.

1. Узагальніть досвід учителів-практиків щодо організації проєктної діяльності молодших школярів у Новій українській школі, визначаючи спільне і відмінне в їх роботі.

2. Напишіть есе на тему „Портрет компетентного вчителя Нової української школи”.

3. Змодельуйте і проведіть фрагмент уроку з курсу «Я досліджую світ» з опорою на проєктну діяльність на основі власних запитів учнів (Степанюк, 2017).

4. Напишіть статтю в збірник студентських праць на основі власного досвіду впровадження проєктної діяльності в початковій школі.

Отже, формування технологічно-проєктувальних умінь магістрів початкової освіти доцільно здійснювати із застосуванням різних форм і методів навчання, зокрема виконання навчально-дослідницьких завдань у процесі квазіпрофесійної діяльності, розробку моделей наукового дослідження, створення портфоліо проєктів.

Таким чином, технологічна складова професійної підготовки магістрів початкової освіти забезпечує розвиток індивідуальних особливостей, професійних інтересів, конструктивних умінь та практичних навичок студентів, що сприятиме не тільки оволодінню сучасними навчальними технологіями, а й високий рівень сформованості професійної компетентності (від здатності ефективно викладати курси «Дизайн і технології на основі LEGO», «Я досліджую світ» в НУШ до створення авторської методичної системи).

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективних шляхів формування технологічно-проєктувальних умінь магістрів початкової освіти у процесі проходження виробничої практики в Новій українській школі.

Література

1.Коберник О. М. Теоретико-методологічні засади технологічної та професійної освіти / О. М. Коберник //Наукові записки. Серія "Педагогіка". 2011. – № 3. – С. 15–22.

2.Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку

сучасної початкової освіти : технологічний підхід: монографія / Людмила Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с.

3. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

4. Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі початкової школи «Технології» : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 013 «Початкова освіта»] / Катерина Степанюк. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. – 154 с.

5. Моркотун С. Б. Педагогічні умови формування презентаційних умінь студентів магістратури у процесі професійної підготовки автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. – Житомир, 2011. – 20 с.

6. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / Олександра Савченко. – Рідна школа. – 2014. №4-5 (квітень-травень). – С. 12-16.

7. Типові освітні програми 1-2 та 3-4 класи НУШ. – Освіта, 2019. – 192 с.

8. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика : монографія / Сергій Миколайович Ящук. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 368 с.

References

1. Koberny`k O. M. Teorety`ko-metodologichni zasady` texnologichnoyi ta profesijnoyi osvity` / O. M. Koberny`k //Naukovi zapys`ky`. Seriya "Pedagogika". 2011. – # 3. – S. 15–22.

2. Koval` L. Profesijna pidgotovka majbutnix uchy`teliv u konteksti rozvy`tku suchasnoyi pochatkovoyi osvity` : texnologichny`j pidxid: monografiya / Lyudmy`la Koval`. – Donecz`k : LANDON-XXI, 2011. – 330 s.

3. Konsepciya Novoyi ukrajyns`koyi shkoly`. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

4. Metody`ka navchannya u VNZ osvitr`noyi galuzi pochatkovoyi shkoly` «Texnologiyi» : navch. posib. [dlya stud. vy`shh. ped. navch. zakladiv specz. 013 «Pochatkova osvita»] / Kateryn`na Stepanyuk. – Berdyans`k : Vy`davec`z` Tkachuk O.V., 2017. – 154 s.

5. Morkotun S. B. Pedagogichni umovy` formuvannya prezentacijny`x umin` studentiv magistratury` u procesi profesijnoyi pidgotovky` avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 „Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity`”. – Zhy`tomy`r, 2011. – 20 s.

6. Savchenko O. Uprovadzhennya kompetentnisnogo pidxodu v pochatkovu osvitu: zdobutky` i nerozv`yazani problemy` / Olexandra Savchenko. – Ridna shkola. – 2014. #4-5 (kviten`-traven`). – S. 12-16.

7. Ty`povi osvitrni programy` 1-2 ta 3-4 klasy` NUSh. – Osvita, 2019. – 192 s.

8. Yashhuk S. M. Profesijna pidgotovka magistriv texnologichnoyi osvity` : teoriya ta metody`ka : monografiya / Sergij My`kolajovy`ch Yashhuk. – Uman` : FOP Zhovty`j O. O., 2015. – 368 s.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі підготовки магістрів початкової освіти, зокрема особливостям формування технологічно проєктувальних умінь у контексті майбутньої професійної діяльності в Новій українській школі. Детально розкрито зміст технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Авторкою статті визначено структуру та зміст ключових компетентностей у технологічній освіті майбутніх учителів початкової школи.

У роботі наголошується, що в процесі осмислення й проєктування

концептуальних підходів фахової підготовки майбутніх магістрів початкової освіти важливо звернути увагу на застосування педагогічних технологій як засобу оновлення змісту, форм організації цього процесу, формування технологічно-проектувальних умінь та професійно важливих особистісних якостей, готовності до виконання різноманітних функцій професійної педагогічної діяльності

У статті подається авторське визначення дефініції «технологічно-проектувальні вміння магістрів початкової освіти» як складника професійної компетентності, що забезпечує прогнозування майбутньої діяльності, послідовності власних дій, пошук оптимальних шляхів вирішення науково-дослідницьких проблем.

Авторкою визначено, що процес формування технологічно-проектувальних умінь магістрів доцільно здійснювати за такими напрямками: засвоєння знань про сутність і структуру означених умінь та особливості їх формування, поглиблення дидактико-методичних знань про організацію та проведення наукових досліджень у ЗВО, проектування і проведення лекційних, практичних та лабораторних занять з фахових методик початкової освіти, організація квазіпрофесійної діяльності, створення і презентація проєктів, проведення тренінгових занять. Кожен із напрямків детально розкрито в змісті статті.

Результатом дослідження є висновки про те, що технологічний складник професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти забезпечує інтеграцію освітньої стратегії закладу вищої освіти та індивідуальних особливостей, професійних інтересів, конструктивних умінь та практичних навичок студентів.

Ключові слова: технологічна освіта, підготовка магістрів початкової освіти, технологічно-проектувальні вміння, проєктивна лекція, квазіпрофесійна діяльність на основі проєктування.

УДК 378.014.5(436)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-435-443

PRIORITIES OF AUSTRIAN STATE POLICY IN THE AREA OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF

ПРІОРИТЕТИ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ АВСТРІЇ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Oksana STORONSKA

Оксана СТОРОНСЬКА,

Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0003-2348-0265>

o_stor@ukr.net

Drohobych Ivan Franko State
Pedagogical University

Дрогобицький державний
педагогічний

університет імені Івана Франка

✉ 24 Ivan Franko St.,
Drohobych, Lviv region, 82100

✉ вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич,
Львівська обл., 82100

Original manuscript received: February 12, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article deals with the Austrian state policy in the area of professional training of pedagogical personnel. Its objective is to analyze the key priorities of Austrian state policy in the field of vocational education of teachers, which are reflected in the legal framework of the pedagogical education and the national concept of its reform. In order to achieve this objective such theoretical methods as analysis, interpretation, generalization of scientific literature on the research problem and Austrian legal documents on the professional training of pedagogical staff have been used. First of all, on the basis of the analysis of research works of Austrian scientists and Austrian national reports on education the most problematic aspects of the professional training of pedagogical personnel (insufficient integration into the international educational space, discrepancy with the current realities of educational practice, structural and organizational differences, irrelevance of content and technology, etc.), have been generalized in the article. These problems have actually intensified Austrian government activities in the field of systemic reform of pedagogical education. Then in consequence of the study of legal documents the main priority directions of Austrian state policy in the area of pedagogical education (internationalization, standardization, academization, professionalization, etc.) have been identified and the system of reform measures (elimination of status inequality of different groups of pedagogical staff, diversification of specialties of pedagogical education, realization of the three-cycle degree structure, implementation of quality control system, etc.) has been considered. As a result of the research has been made the conclusion about the prudence, consistency, flexibility, prospective and anticipative character of the modern Austrian state policy in the field of pedagogical education that provides preconditions for qualitative professional training of new generations of teachers with abilities and competencies for an effective professional activity in the conditions of the 21st century.

Keywords: pedagogical education in Austria, professional training of teachers, state policy, legislative framework, directions for reform.

Вступ. Сучасні реформаційні процеси в українській освіті висувають нові вимоги щодо її кадрового забезпечення та якості професійної підготовки. Водночас розв'язання кадрових проблем освітньої галузі та вдосконалення системи професійної підготовки педагогів відбувається дещо нерівномірно, непослідовно, у результаті помітні успіхи чергуються із прикрими невдачами, швидкі зміни – із повільним прогресом чи навіть відступом. Однією з причин цього є певна недосконалість державної політики у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів, недостатня неефективність механізмів імплементації реформ.

Об'єктивні запити українського суспільства щодо розробки і впровадження комплексної системи державно-політичних рішень і заходів із розв'язання кадрових проблем освітньої галузі та забезпечення якісної професійної освіти педагогів актуалізують дослідження зарубіжного досвіду в цій царині. Особливу увагу привертають державно-політичні здобутки Австрії у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів, втілені, насамперед, у сучасній нормативно-правовій базі системи педагогічної освіти, комплексі конструктивних заходів її розбудови, сукупності інструментів контролю результатів їх реалізації.

Державна політика Австрії у сфері педагогічної освіти є об'єктом пильної уваги австрійських науковців (А. Екер, Е. Меснер, П. Пош, М. Шратц та ін.), результатом чого стали системні дослідження її різноманітних аспектів, як-от: особливості становлення в історичній ретроспективі, переваги і недоліки в сучасних умовах, перспективи подальшого удосконалення (Ecker, 1990; Messner, 2018; Posch, 2007; Schratz, 2012). Варто зазначити, що й українські науковці (О. Биндас, М. М'яковський та ін.), досліджуючи австрійський досвід розбудови системи професійної підготовки педагогічних кадрів, розглядають нормативну базу її функціонування і реформування, розкривають пріоритети австрійської державної політики в цій сфері (Биндас, 2014; М'яковський, 2009). Водночас аналіз джерел з проблеми дослідження засвідчив, що новітні здобутки державної політики Австрії щодо професійної підготовки вчительських кадрів, втілені насамперед у її новій нормативно-правовій базі, недостатньо висвітлені в сучасній українській науковій літературі.

Мета статті – проаналізувати державну політику Австрії у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів на початку XXI століття, визначити її пріоритети та особливості.

Методи та методика дослідження. У процесі дослідницької роботи застосовано методи комплексного аналізу, інтерпретації, узагальнення положень нормативно-правових документів Австрії щодо професійної підготовки педагогічних кадрів та модернізації системи педагогічної освіти, а також результатів науково-пошукової роботи австрійських учених стосовно актуальних проблем теорії і практики професійної освіти педагогів.

Результати та дискусії. На зламі XX–XXI століть на теренах Австрії, напевне, жодна тема зі сфери культури й освіти не викликала стільки дискусій, як проблема професійної підготовки педагогічних кадрів

і шляхи їх подолання. Незаперечний факт про те, що якісна педагогічна освіта – це ключова передумова ефективної реалізації будь-яких освітніх реформ, адже проблеми школи і виховання молодих поколінь невіддільні, абсолютно залежні від якісного кадрового забезпечення освітньої галузі, посилив увагу до цієї проблеми з боку освітян, науковців, громадськості загалом, наслідком чого стало нове звучання багатьох питань професійної підготовки вчительських кадрів.

Австрійські вчені (А. Екер, Й. Майр, Г. Тельм та ін.) спрямовували зусилля на осмислення теорії і практики педагогічної освіти, об'єктивну оцінку відповідних здобутків, критичний аналіз проблемних аспектів. Їхнім результатом стало виявлення низки серйозних суперечностей, зокрема між стрімким зростанням суспільної значимості професії педагога і недооцінкою його праці з боку громадськості; динамічними вимогами до професійної майстерності вчителя і недостатнім рівнем його кваліфікації; мінливими реаліями професійної педагогічної діяльності та консервативними практиками професійної педагогічної освіти та ін. (Ecker, 1990; Maug, 2003).

У численних публікаціях провідні науковці країни (А. Екер, Ф. Кроат, П. Пош) звернули увагу на урізноманітнення напрямів професійної педагогічної діяльності, диференціацію спектру професійних завдань педагога, розширення сфери його відповідальності, що вимагають розстановки якісно нових пріоритетів і акцентів в теорії і практиці педагогічної освіти. За відсутності належної реакції держави, педагогічної громадськості на ці виклики дослідники прогнозували небезпеку глибокої кризи австрійського учительства, серйозні загрози для якісної освіти молодих поколінь, а відтак і суттєві ризики для поступального розвитку австрійського суспільства (Ecker, 1990; Kroath, 1998; Posch 2007).

Найбільш нагальними проблемами професійної педагогічної освіти в Австрії у Національному звіті про освіту за 2009 рік визначено:

- розбіжність статусів різних груп педагогічних кадрів та престижу окремих педагогічних спеціальностей;
- невідповідність наявної системи напрямів і спеціальностей підготовки викликам ринку освітніх послуг;
- невпорядкованість інституційної мережі професійної педагогічної освіти;
- недосконалість процедури відбору претендентів на здобуття педагогічних професій;
- недостатню інтегрованість етапів і компонентів професійної освіти майбутніх педагогів;
- розбалансованість циклів професійної підготовки педагогічних кадрів, їх недостатній взаємозв'язок та ін. (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2009).

Позначена такими недоліками практика педагогічної освіти в Австрії різко контрастує із сучасними реаліями у сфері навчання і виховання молодих поколінь, вимогами до якості її кадрового забезпечення, світовими тенденціями професійної підготовки

педагогічних кадрів – констатовано в згаданому звіті та акцентовано необхідність консолідації зусиль науково-освітніх організацій, управлінських структур, соціальних інститутів у розв'язанні проблем педагогічної освіти з метою розробки сценаріїв її неперервного розвитку, оснований на результатах осмислення сутності й специфіки педагогічної праці в умовах сьогодення, усвідомлення нових цінностей і сенсів професійної освіти педагогів, виявлення причин її проблемних аспектів і кризових явищ, визначення критеріїв і показників ефективності (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2009).

Висновки і результати досліджень щодо очевидних прогалин кадрового забезпечення сфери освіти та якості професійної підготовки педагогічних кадрів значно активізували державно-політичну діяльність у відповідних галузях. Зокрема, при Міністерстві освіти, мистецтва, культури та Міністерстві науки і досліджень було створено експертну групу для розробки стратегічного плану модернізації системи педагогічної освіти. У 2010 році група подала для обговорення нову концепцію професійної підготовки вчителів під назвою “Нова педагогічна освіта – майбутнє педагогічних професій”, у якій систематизовано наявні проблеми, запропоновано шляхи їх розв'язання та визначено етапність пропонованих трансформацій (**Lehrerinnenbildung Neu**, 2010).

Насамперед, концепція презентує комплекс пріоритетних стратегій розбудови системи педагогічної освіти, серед них:

- інтернаціоналізація, тобто інтеграція у світовий, передовсім європейський освітній простір, переорієнтація на міжнародні стандарти, серед яких ступневість, неперервність, компетентнісна спрямованість, науково-дослідницький характер тощо;

- стандартизація, спрямована на впорядкування структур, обсягів, загальний цілей, принципів педагогічної освіти за усіма напрямками і спеціальностями, врегулювання регіональних протиріч;

- академізація, що характеризується пріоритетом теоретичних знань і фундаментальних наук в освіті та її орієнтацією на розвиток наукового способу мислення майбутніх педагогів, формування в них цілісної наукової картини світу;

- професіоналізація, що передбачає спрямованість на формування професійної компетентності майбутнього вчителя як сукупності його особистісних якостей, загальної культури, фахових знань і умінь, методичної майстерності тощо (**Lehrerinnenbildung Neu**, 2010: 21).

Наступні розділи концепції містять доволі широкий спектр заходів із реалізації окреслених стратегій, як-от:

- забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів усіх профілів на рівні вищої освіти;

- впровадження єдиної ступеневої структури за всіма напрямками і спеціальностями педагогічної освіти;

- розробка кваліфікаційних профілів за педагогічними спеціальностями;

- імплементація інтегрованої моделі професійної освіти майбутніх

педагогів з метою посилення взаємозв'язку усіх її складових та ін. (*Lehrerinnenbildung Neu*, 2010).

Особлива увага акцентується на важливості посилення мережевої взаємодії закладів педагогічної освіти та їх партнерства з освітньо-виховними установами, а також створення системи моніторингу ефективності роботи інститутів педагогічної освіти, якості освітніх планів і програм. Аналіз положень концепції розвитку педагогічної освіти в Австрії засвідчує, що запропоновані в ній рекомендації є тісно взаємопов'язаними і спрямованими не на окремі проблеми, які вимагають короткотермінових рішень, а на комплексне оновлення всієї системи професійної підготовки педагогічних кадрів, що можливе лише в довгостроковій перспективі.

Засадничі ідеї концепції згодом були закріплені законодавчо, зокрема у Федеральному Законі "Про педагогічну освіту" (2013 р.). Він має рамковий характер, а відтак визначає лише загальні принципи функціонування системи педагогічної освіти, залишаючи широкий простір для свободи й автономії навчальних закладів в освітній, науковій, дослідницькій роботі. Його положення передбачають такі новації в системі професійної підготовки педагогічних кадрів:

- впровадження нових напрямів і спеціальностей підготовки, основаних на не відповідності розмаїттю типів шкільних освітніх закладів, а рівням чи ланкам системи шкільної освіти (початкова, загальна середня, професійна середня);

- ліквідація структурно-організаційних відмінностей завдяки реалізації щодо всіх напрямів підготовки єдиної структури (бакалаврат – магістратура – післядипломна освіта);

- перехід на інтегровану модель побудови освітнього процесу, оснований на єдності і взаємозв'язку теоретичної, зокрема загальнонаукової, загальнопедагогічної, предметної, предметно-дидактичної, та практичної підготовки з перших днів навчання;

- пропозиція на вибір спеціальної додаткової підготовки в актуальних галузях педагогіки та виховання дітей і молоді (корекційна освіта, інклюзивна освіта, соціальна робота з дітьми, дошкільне виховання, релігійне виховання та ін.) тощо (*Bundesrahmengesetz*, 2013).

Інституційними осередками втілення нових ідей щодо підготовки кадрового забезпечення галузі освіти в Австрії названим нормативним документом проголошено передовсім вищі педагогічні школи. Відповідно до § 8 вища педагогічна школа має забезпечувати неперервну професійну підготовку педагогічних кадрів у фокусі новітніх наукових ідей щодо сутності і сфер професійної педагогічної діяльності та відповідно до світових тенденцій та вітчизняних реалій і перспектив освіти і виховання (*Bundesrahmengesetz*, 2013: 2). Іншою важливою функцією цих інститутів визначено консультативну підтримку освітніх організацій і структур, передовсім шкільних установ різних типів і рівнів, на шляху їх удосконалення і підвищення рівня якості їх роботи, що передбачає насамперед ґрунтовні дослідження в різноманітних сферах професійно-

педагогічної діяльності з метою отримання нових наукових ідей щодо розвитку й удосконалення теорії і практики навчання і виховання.

Особливістю Федерального Закону “Про педагогічну освіту” (2013 р.) можна вважати не лише визначення якісно нових підходів до побудови й організації австрійської системи педагогічної освіти, а й законодавче закріплення механізмів контролю її якості і неперервної модернізації. Зокрема § 74 передбачає створення при Міністерстві освіти, мистецтва і культури та Міністерстві науки і досліджень спеціального органу – Ради із забезпечення якості педагогічної освіти, на який покладається обов’язок моніторингу якості професійної підготовки вчителів в Австрії та наукового супроводу процесу її неперервного удосконалення.

Основними завданнями цієї структури визначено:

- аналіз особливостей розвитку системи педагогічної освіти Австрії з урахуванням європейських і світових тенденцій та розробка пропозицій щодо її подальшого реформування;

- консультування профільних урядових відомств та освітніх інститутів щодо питань підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів;

- перевірку ефективності навчально-виховної діяльності закладів, що здійснюють підготовку вчителів;

- експертизу навчальних планів і програм педагогічної освіти, визначення їх відповідності нормативним положенням підготовки педагогічних кадрів;

- підготовку для профільних міністерств щорічного звіту про стан професійної підготовки вчителів в Австрії та проекту щодо подальших кроків на шляху підвищення її якості (Bundesrahmengesetz, 2013).

Висновки. Усе зазначене дає підстави для висновку про конструктивність державної політики Австрії у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів, що забезпечується низкою її особливостей, зокрема:

- орієнтованістю на потреби суспільства і держави у педагогічних кадрах з огляду на сучасні реалії у сфері освіти і виховання молодих поколінь та подальшого суспільного поступу;

- науковою обґрунтованістю, тобто опертям на наукові дані щодо якості кадрового забезпечення освітньої сфери, проблеми аспекти його професійної підготовки, механізми їх подолання;

- наскрізністю і загальністю для усього кадрового корпусу освітян, усіх кадрових процесів в освіті незалежно від механізму чи рівня державного впливу на них;

- послідовністю та етапністю у розв’язанні кадрових проблем освітньої галузі, їх професійної підготовки в контексті стратегічних завдань розвитку національної освіти;

- гнучкістю і динамічністю, можливостями коригування відповідно до мінливих потреб, проблем у кадровому забезпеченні освітньої галузі країни, прогресивного зарубіжного досвіду тощо;

- перспективністю і випереджальним характером задля формування

нової генерації педагогічних кадрів, здатних задовольнити запити як австрійського суспільства, так і об'єднаної Європи XXI століття та ін.

Виваженість австрійської державної політики у сфері професійної підготовки кадрового забезпечення освітньої галузі, серед ключових пріоритетів якої підвищення суспільного статусу педагогів, приведення структури їх підготовки у відповідність до міжнародних стандартів, запровадження контролю якості професійної освіти вчителів, їх кваліфікації т. д., зумовлює напрями подальших наукових розвідок, спрямованих на вивчення особливостей її практичної реалізації та аналіз відповідних результатів.

Література

1. Биндас О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в Австрії / О. Биндас // Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – № 4(2). – С. 183–189.

2. М'яковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Є. М'яковський ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2009. – 229 с.

3. BMUKK & BMWF Lehrerinnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht. – Wien, BMUKK/BMWF, 2010. – 92 S.

4. Bundesrahmengesetz vom 11. Juli 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagogen und Pädagogen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – 2013. – Nr. 124. – S. 1–19.

5. Ecker A. Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. Eine Forschungsskizze / A. Ecker // Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung / W. Lenz, Ch. Brünner (Hrsg.). – Wien, Böhlau, 1990. – S. 54–72.

6. Kroath F. Die universitäre LehrerInnenausbildung zwischen fachwissenschaftlicher Stagnation und pädagogischer Innovation / F. Kroath // Chancen der Schule – Schule als Chance / H. Altrichter, K. Krainer, J. Thonhauser (Hrsg.). – Innsbruck, Studienverlag, 1998. – S. 251–270.

7. Mayr J. Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung / J. Mayr, H. Telm // Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten / D. Lemmermöhle, D. Jahreis (Hrsg.). – Weinheim, Juventa, 2003. – S. 133–156.

8. Messner E. LehrerInnenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz / E. Messner, M. Krainz-Dürr, R. Fischer // Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft / H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, J. Thonhauser (Hrsg.). – Münster, Waxmann, 2018. – S. 130–143.

9. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. – Graz, Leykam, 2009. – 465 S.

10. Posch P. Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die Lehrerinnenbildung / P. Posch // Pädagogik für Niederösterreich / E. Rauscher (Hrsg.). – Baden, Verlag der PH Niederösterreich, 2007. – S. 15–25.

11. Schratz M. Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich / M. Schratz // Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Analysen, Perspektiven und Forschung / D. Bosse, L. Criblez, T. Hascher (Hrsg.). – Immenhausen, Prolog-Verlag, 2012. – S. 93–108.

References

1. By`ndas, O. (2014). Profesijna pidgotovka vchy`teliv inozemny`x mov v Avstriyi [Professional training of teachers of foreign languages in Austria]. *Porivnyal`na profesijna pedagogika*, 4(2), 183–189 [in Ukrainian].

2. M'yaskovs'kyj, M. Ye. (2009). Pedagogichna osvita Avstriyi XIX – pochatku XX st. [Pedagogical education in Austria in the XIXth – early XXth centuries]. (Dys. kand. ped. nauk). Ternopil's'kyj nacional'nyj pedagogichnyj universytet im. V. Gnatyuka, Ternopil' [in Ukrainian].
3. BMUKK & BMWF (2010). *Lehrerinnenbildung – Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe* [Pedagogical education – New. The future of pedagogical professions]. Wien, BMUKK/BMWF [in German].
4. Bundesrahmengesetz vom 11. Juli 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen [Federal Act of 2013 on the introduction of new professional training of teachers]. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, 124, 1–19 [in German].
5. Ecker, A. (1990). Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. Eine Forschungsskizze [The current stage of university education of teachers in Austria. A research sketch], (pp. 54–72). In W. Lenz & Ch. Brünner (Ed.) *Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung*. Wien, Böhlau [in German].
6. Kroath, F. (1998). Die universitäre LehrerInnenausbildung zwischen fachwissenschaftlicher Stagnation und pädagogischer Innovation [A university education of teachers between scientific stagnation and educational innovation], (pp. 251–270). In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Ed.) *Chancen der Schule – Schule als Chance*. Innsbruck, Studienverlag [in German].
7. Mayr, J. & Telm, H. (2003). Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung [From “practical training in school” to “practical studies in school”. Development tendencies in Austrian teacher education], (pp. 133–156). In D. Lemmermöhle & D. Jahreis (Ed.) *Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten*. Weinheim, Juventa [in German].
8. Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). LehrerInnenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz [Teacher education in Austria. Pedagogical education – New.], (pp. 130–143). In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Ed.) *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft*. Münster, Waxmann [in German].
9. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen [National Education Report Austria 2009.]. Graz, Leykam [in German].
10. Posch, P. (2007). Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung [Social developments and new demands for teacher education], (pp. 15–25). In E. Rauscher (Ed.) *Pädagogik für Niederösterreich*. Baden, Verlag der PH Niederösterreich [in German].
11. Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich [The reorganization of pedagogical education in Austria], (pp. 93–108). In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Ed.) *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen, Prolog-Verlag [in German].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено дослідженню державної політики Австрії в галузі професійної підготовки педагогічних кадрів. Її метою є аналіз ключових пріоритетів австрійської державної політики у сфері професійної освіти педагогів, відображених передовсім у правовій базі системи педагогічної освіти та національній концепції її реформування. Досягнення цієї мети передбачає застосування теоретичних дослідницьких методів – аналізу, інтерпретації,

узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження та нормативно-правових документів Австрії щодо професійної підготовки педагогічних кадрів. Передовсім у статті на підставі аналізу наукових джерел і національних звітів про освіту Австрії узагальнено найбільш проблемні аспекти професійної підготовки кадрового забезпечення освітньої галузі (недостатня інтегрованість у міжнародний освітній простір, невідповідність сучасним реаліям освітньої практики, структуро-організаційні розбіжності, застарілість змісту і технологій тощо), які зумовили розгортання масштабної державно-політичної роботи із розробки і реалізації системи реформаційних заходів. У процесі подальшого пошуку на основі вивчення нормативно-правових документів виявлено пріоритетні напрями австрійської державної політики у сфері педагогічної освіти (інтернаціоналізація, стандартизація, академізація, професіоналізація тощо), розглянуто систему реформаційних заходів (ліквідація розбіжності статусів різних груп педагогічних кадрів, оновлення переліку напрямів і спеціальностей їх підготовки, впровадження єдиної ступеневої структури, запровадження механізмів контролю якості освіти тощо). Здійснене дослідження дає підстави для висновку про виваженість, послідовність, гнучкість, випереджальний характер сучасної австрійської державної політики у сфері педагогічної освіти, що створює передумови для якісної професійної підготовки нових генерацій педагогічних кадрів, здатних до ефективного професійної діяльності в умовах ХХІ століття.

Ключові слова: педагогічна освіта Австрії, професійна підготовка вчителів, державна політика, законодавча база, напрями реформування.

УДК 378.14

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-444-451

INTRODUCING DUAL EDUCATION ELEMENTS INTO THE TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORK PROFESSIONALS

**ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ
В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Oksana TASHKINOVA,

Candidate of sociological sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-6649-845X>

Tashkinovaks@gmail.com

Оксана ТАШКІНОВА,

кандидат соціологічних наук,
доцент

Iryna MARCHENKO,

Candidate of technical sciences,
associate professor

irsa665@gmail.com

Ірина МАРЧЕНКО,

кандидат технічних наук, доцент

Galina KORSUNSKA,

student

State Higher Educational Institution
«Priazovskiyi state technical
university»

✉ 7 Universitetskaya St.,
Mariupol, 87555, Ukraine

Галина КОРСУНСЬКА,

здобувачка вищої освіти

ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»

✉ вул. Університетська, 7,
м. Маріуполь, Донецька обл.

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article deals with the peculiarities of introducing the elements of dual education into the professional training of future specialists in social work on the example of the activity of the Department of Sociology and Social Work of the State Technical University of Azov. It is stated that dual education was introduced as a form and method of education in the middle of the 20th century and is now actively used in the countries of the European Union. For domestic theory and practice of higher education pedagogy, this model of training future employees is also not new. But, in the modern society, the introduction of elements of dual education is acquiring new, relevant features. This is primarily due to the use of dual education elements in the preparation of future social work professionals. In the article the peculiarities of development of the specialty Social work in the conditions of difficult socio-economic situation are analyzed. The innovative character, interdisciplinarity and practical orientation of training of future social workers in the conditions of higher education institutions were noted. Emphasis is placed on the importance of introducing dual education elements in the preparation of future social workers. As an example, the experience of introducing a new form of work with students at the Department of Sociology and Social Work at the Azov State Technical University – volunteer practice. The first two years of the activity of the professional scientific-practical group "Social work in action" are analyzed and the results of the survey of students studying at the OPP "Social work" at the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education are presented. It is noted that participation in the activity of the group during the school hours helps to increase the level of interest of students in the future

specialty and increase the level of success in mastering vocationally-oriented disciplines. Therefore, in the modern society it is important to make the training of future social workers more practical, including through the introduction of elements of dual education.

Keywords: *dual education, higher education students, quality of education, social work, practice-oriented learning, volunteering.*

Постановка проблеми та її актуальність. У сучасних умовах розвитку суспільства важливого значення набуває підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців за різними галузями знань та спеціальностями, які затребувані в умовах конкретного ринку праці. Але, на жаль, дуже часто роботодавці стикаються з недостатнім рівнем підготовки випускників до самостійної професійної діяльності в умовах першого робочого місця, що є наслідком, по-перше, недостатнього розвитку у здобувачів вищої освіти важливих для роботодавців професійних компетентностей; по-друге, неефективності практики здобувачів вищої освіти в умовах майбутньої професійної діяльності; по-третє, недостатнього фінансування, необхідного для створення сучасної матеріально-технічної бази та формування практичних навичок у здобувачів вищої освіти (*Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в Україні, 2018*). Результатом цього стає низький рівень підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності; незадоволеність роботодавців рівнем підготовки випускників; низький процент працевлаштування за фахом; потреба в додатковому навчанні на робочому місці тощо. Саме тому важливого значення набуває впровадження у освітній процес дуальної форми навчання або окремих її елементів, що дозволить ще під час навчання в університеті підготувати студентів до умов майбутнього робочого місця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти впровадження елементів дуальної освіти розглянуті такими авторами, як В. Вем'ян (аналіз дуальної форми професійної освіти як умови ефективного рішення завдань модернізації освіти); С. Дращиця (дуальне навчання як інтерактивна форма організації освітнього процесу); О. Кушнірецька (дуальна форма професійної підготовки кадрів у процесах освітньо-виробничої інтеграції) та інші. Особлива увага приділяється впровадженню елементів дуальної системи навчання при підготовці кваліфікованих робітників (В. Докторонович, І. Дрозіч, О. Костюченко, К. Мирошниченко, С. Мозгова, Т. Пятничук та інші). Упровадження елементів дуальної освіти у вищій школі розглянуті у роботах М. Ажажа (управління процесом упровадження дуальної освіти при підготовці майбутніх фахівців); Б. Мокіна (освоєння студентами вищих технічних навчальних закладів робітничих професій як один із варіантів реалізації ідеології дуальної освіти); Н. Осипчук (поєднання навчання у закладах вищої освіти із виробничою практикою); В. Хоменко (психолого-педагогічні основи розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів); К. Яковенко (реалізація дуальної системи освіти в підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій) та інші.

У той же час важливого значення набуває вивчення особливостей упровадження елементів дуальної освіти в процес підготовки майбутніх

фахівців із соціальної роботи в умовах закладів вищої освіти. Це обумовлено, по-перше, постійним зростанням актуальності цієї професії в умовах складної соціально-економічної та політичної ситуації в Україні; по-друге, спеціальність «Соціальна робота» є практико-орієнтованою, тому підготовка майбутніх соціальних працівників повинна містити ефективну практичну складову; по-третє, сучасні роботодавці є доволі вимогливими до професійних знань та вмінь випускників вищої школи. Крім того, нова концепція формування культури якості, яка активно впроваджується Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти в Україні, проголошує впровадження практико-орієнтованого навчання у вищій школі та залучення стейкхолдерів, у тому числі й здобувачів вищої освіти, не тільки до процесу оцінки якості освіти, але й до процесу її забезпечення.

Мета статті – аналіз особливостей упровадження елементів дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи (на прикладі ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»).

Методи дослідження. Для визначення ефективності впровадження волонтерської практики для здобувачів вищої освіти за спеціальністю Соціальна робота на базі ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет» було використано соціологічні методи дослідження, а саме метод анкетування здобувачів вищої освіти.

Зміст сучасної вищої освіти та методи, які застосовуються для навчання та викладання, повинні бути спрямованими на досягнення головного результату – формування компетентного молодого покоління, здатного не тільки вирішувати складні завдання, активно діяти та взаємодіяти з оточенням, але й постійно самовдосконалюватися, розвиватися в умовах глобальних перетворень та сучасних викликів. Сучасна система вищої освіти в Україні має забезпечити підготовку: (Згуровський М.З., 2006).

- людини, яка володіє знаннями і вміє реалізувати їх на практиці;
- інноваційної особистості з інноваційним типом мислення, здатної сприймати зміни та навчатися впродовж усього життя;
- демократично налаштованої особистості, що передбачає залучення її до громадської, творчої діяльності, навчання тощо;
- технологічної людини, яка взаємодіє з розподіленими інформаційними ресурсами на підставі сучасних інтерактивних засобів комунікаційних технологій;
- ціннісно-зорієнтованої особистості, яка виробляє цінності в процесі усвідомлення своїх інтересів та переваг тощо.

Для досягнення такого результату важливо забезпечити практико-орієнтоване навчання здобувачів вищої освіти та впровадження елементів дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців.

Відомо, що засновником дуальної освіти вважають Німеччину. Від неї цю систему перейняли Канада, Австрія, Швейцарія та інші країни. Поняття «дуальна система» (від лат. dualis-подвійний) було введено в педагогічну термінологію в середині 60 років 20 ст. в ФРН як нової більш гнучкої форма організації професійного навчання. Дуальність як

методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери (Коркуна О.І., 2018).

В Україні впровадження дуальної форми навчання задекларовано в Законі України «Про освіту». Так, у статті 9 однією з основних форм здобуття освіти, поряд з інституційною (очною (денною, вечірньою), заочною, дистанційною, мережевою); та індивідуальною (екстернатною, сімейною (домашньою)), виділяють дуальну освіту. Законодавчо визнано, що дуальна форма здобуття освіти – це спосіб, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктах освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору. План (дорожня карта) впровадження дуальної форми освіти наведено в Наказі Міністерства освіти та науки України від 23.06.2017р. №916 «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників».

Також затверджено Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, яка передбачає створення умов для поєднання роботи з навчанням як у форматі здобуття освіти за вечірньою або заочною формою навчання, так і у форматі практичної підготовки здобувачів вищої освіти денної форми навчання та здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – здобувачів освіти) на робочих місцях (2018 рік).

Упровадження елементів дуальної освіти пов'язане із необхідністю реформування чинних освітніх просторів, упровадження інноваційних методів навчання та викладання, підготовкою майбутніх фахівців до конкретних умов праці у відповідній сфері. Мета впровадження дуальної освіти – підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання.

Основною умовою для впровадження дуальної форми освіти є оформлення договору між закладом освіти та роботодавцем, розробка освітніх програм дуальної форми навчання та їх акредитація. У цьому випадку йдеться здебільшого про технічні спеціальності, які пов'язані із виробництвом. У той же час для вищої школи корисним буде впровадження й окремих елементів дуальної освіти.

Спеціальність «Соціальна робота» є унікальною, оскільки поєднує не тільки поглиблену фахову підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи, але й соціологічну, психологічну та педагогічну. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє створювати креативні та актуальні освітні програми. Але важливо при цьому забезпечити якісну підготовку з урахуванням потреб конкретного регіону. Тому слід ретельно проводити оцінку освітніх програм та підвищувати якість освітніх послуг з урахуванням міжнародного досвіду. Заклади вищої освіти повинні постійно реагувати на зміни в соціальній сфері та готувати фахівців, конкурентоспроможних в умовах певного ринку праці.

Важливого значення набуває посилення практичного компонента підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Поступове збільшення

практики під час навчання в університеті, залучення роботодавців до процесу підготовки, відведення частини часу для отримання знань та вмінь в умовах соціальних служб є важливою умовою для підвищення якості освітнього процесу майбутніх соціальних працівників.

Елементи дуальної освіти, які можна впровадити при підготовці майбутніх соціальних працівників, такі:

- проведення практичних занять на базі соціальних служб (так, наприклад, дисципліна «Соціальна робота в сфері зайнятості», практичні заняття – на базі центру зайнятості);

- збільшення годин на практичну підготовку, у тому числі й за рахунок вибіркового блоку дисциплін (наприклад, соціально-педагогічна практика на базі загальноосвітніх шкіл тощо);

- створення професійних науково-практичних гуртків для студентів певних спеціальностей та кафедр, що, з одного боку, сприятиме покращенню практичної підготовки студентів відповідно до потреб регіону, формування професійно-орієнтованих компетентностей провести роботу, з іншого – підвищить мотивацію студентів до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін та позитивно вплине на успішність навчання.

Цікавим є досвід упровадження волонтерської практики для студентів спеціальності Соціальна робота як одного з елементів дуального навчання у ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет». Так, з метою посилення практичного компонента підготовки студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти викладачі та студенти спеціальності Соціальна робота заснували громадську організацію «Майбутнє Маріуполя»; створили соціальну інтернет-платформу «100 годин волонтерства; заснували студентський науково-практичний гурток «Соціальна робота в дії», основними напрямками діяльності якого є, з одного боку, навчальні та виховні заходи (тренінги, майстер-класи, воркшопи, зустрічі, засідання круглих столів тощо), з іншого – волонтерська діяльність студентів спеціальності Соціальна робота (або волонтерська практика) (Ташкінова О.А., Роговська О.О., Булгакова С.А., 2019). На початку 2018-2019 навчального року 47% від загальної кількості студентів, які навчаються за ОПП «Соціальна робота» на денній формі навчання, стали активними учасниками гуртка. На початку 2019-2020 н. р. цей показник збільшився до 54%. Слід зазначити, що участь у волонтерській практиці є добровільною та здійснюється поза навчальним планом у вільний від навчання час при обов'язковому укладанні договору між студентами та представниками соціальних служб. Студенти позитивно оцінюють свою участь у цій діяльності та відзначають суттєвий вплив її на формування професійної компетентності.

Цікаво, що більшість волонтерів – студенти 1-3 курсів (80% від усіх учасників волонтерської практики). Так, на початку 2019-2020 н. р. у волонтерській практиці брали участь 68% від загальної кількості першокурсників, 95% другокурсників, 47% третьокурсників, 43% четвертокурсників та 44% магістрантів.

Щодо баз волонтерської практики, то на початку 2018-2019 н. р. партнерами проєкту стали 8 організацій (Маріупольський міський центр

зайнятості; 4 районні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; Центр соціальної реабілітації дітей з інвалідністю; ГО «Майбутнє Маріуполя», Міжнародний комітет Червоного Хреста в Україні). На початку 2019-2020 н.р. кількість баз практики збільшилось до 10 організацій. Нові бази практики: Територіальний центр соціального обслуговування, Служба Пробації, Кальміуський та Лівобережний інклюзивно-ресурсні центри.



Рис. 1. Бази волонтерської практики студентів спеціальності Соціальна робота ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

Волонтерська практика як форма організації освітнього процесу закладу вищої освіти виявилась доволі ефективною та показала високі проміжні результати. Значно збільшилась мотивація студентів до навчання. Так, за результатами опитування студентів, які навчаються на кафедрі соціології та соціальної роботи, 84% відповіли, що їм дуже подобається обрана спеціальність. 81% опитаних зазначили, що їм цікаво навчатися на кафедрі та вони мають бажання в подальшому працювати в соціальній сфері. Також було проведено опитування активних учасників волонтерської практики та членів студентського науково-практичного гуртка «Соціальна робота в дії». Так, 40% студентів стали членами гуртка тому, що мають бажання отримувати нові знання та досвід, 23% відзначили зацікавленість діяльністю, 20% бажають допомагати іншим, 15% вважають, що це дозволить сформувати необхідні соціальні компетентності тощо (Ташкінова О. А., Роговська О. О., Булгакова С. А., 2019).

На питання «Чому Ви вирішили стати волонтером?» 47% респондентів відповіли, що бажають допомагати іншим та проявляти свою активну громадянську позицію, 53% хочуть розвиватися та отримувати нові знання й практичні навички для майбутньої професійної діяльності. 85% опитаних здобувачів вищої освіти впевнені, що участь у волонтерській практиці під час навчання допоможе їм сформувати необхідні соціальні та

професійні компетентності. Загалом, опитування показало високий рівень задоволеності студентів волонтерською практикою.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи в умовах закладу вищої освіти містить значний практичний компонент; зміст та спрямування навчання має бути практико-орієнтованим. Упровадження елементів дуальної освіти при підготовці майбутніх соціальних працівників є необхідним в умовах сучасності та дозволить сформувати компетентних фахівців. Волонтерська практика є ефективним та дієвим інструментом підготовки майбутніх соціальних працівників, тому що дозволяє познайомитися з реаліями функціонування соціальних служб; успішно засвоїти теоретичний матеріал та отримати досвід його використання на практиці; обрати тему для науково-дослідної роботи та переддипломної практики; визначитися з майбутнім місцем працевлаштування.

Література

1. Вем'ян, В. Г. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти /В.Г.Вем'ян, В.Г.Тер-Ованес'ян // Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. /Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. – Рівне, 2015. – Вип. 5. – С. 29–34.
2. Дразниця, С. А. Дуальне навчання як інтерактивна форма організації навчального процесу /С.А.Дразниця, О.М.Дразниця //Зб. наук. пр. Хмельниць. ін-ту соц.технологій Ун-ту «Україна» /Хмельниць. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна». – Хмельницький, 2016. – No 12. – С. 17–20.
3. Дрозіч І. Використання елементів дуальної системи навчання при підготовці кваліфікованих робітників з професії "кухар" // Молодь і ринок №4 (135), 2016. – С. 139-143.
4. Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України // Дзеркало тижня. – 2006. – № 6 (585).
5. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в Україні : схвалено колегією М-ва освіти і науки України від 26 січ. 2018р. // Friedrich-Ebert-Stiftung : [офіц. сайт Фонду імені Фрідріха Еберта в Україні]. – Київ, 2018.
6. Кушнірецька, О. В. Особливості дуальної форми професійної підготовки кадрів у процесах освітньо-виробничої інтеграції /Кушнірецька О.В., Синюра-Ростун Н.Р. //Сучасний стан та пріоритети модернізації фінансово-економічної системи України: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених (м.Львів, 23листоп. 2017р.) //Львів. торг.-екон. ун-т. – С. 27–30.
7. Ташкінова О.А., Роговська О.О., Булгакова С.А. Волонтерська практика як напрям навчально-виховної роботи в закладах вищої освіти // Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство». – 1 (7), 2019. – С.97-104
8. Коркуна О. І., Коркуна І.І., Цільник О.Я. Сучасні процеси розвитку дуальної освіти: запорука стабільності кадрового потенціалу // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України. – Випуск 4 (132), 2018. – С. 90-94.

References

1. Vem'yan, V. G. Dual`na forma profesijnoyi osvity` yak umova efekty`vnogo rishennya zavdan` modernizaciyi osvity` /V.G.Vem'yan, V.G.Ter-Ovanes'yan // Psy`xologiya: real`nist` i perspekty`vy` : zb. nauk. pr. /Rivnen. derzh. gumanitar. un-t. – Rivne, 2015. – Vy`p. 5. – S. 29–34. [in Ukrainian].
2. Drazhny`cya, S. A. Dual`ne navchannya yak interakty`vna forma organizaciyi navchal`nogo procesu /S.A.Drazhny`cya, O.M.Drazhny`cya //Zb. nauk. pr. Xmel`ny`cz. in-tu socz.texnologij Un-tu «Ukrayina» /Xmel`ny`cz. in-t socz. texnologij Un-tu

«Ukrayina». – Xmel'ny`cz'ky`j, 2016. – No 12. – S. 17–20. [in Ukrainian].

3. Drozich I. Vy`kory`stannya elementiv dual`noyi sy`stemy` navchannya pry` pidgotovci kvalifikovany`x robotny`kiv z profesiyi "kuxar" // Molod`i ry`nok #4 (135), 2016. – S. 139-143. [in Ukrainian].

4. Zgurovs`ky`j M. Dy`plomovana psevdoozovna, abo Superechnosti perexidnogo periodu u sferi vy`shhoyi osvity` Ukrayiny` // Dzerkalo ty`zhnya. – 2006. – # 6 (585). [in Ukrainian].

5. Konceptiya pidgotovky` faxivciv za dual`noyu formoyu zdobuttya osvity` v Ukrayini : sxvaleno kolegiyeyu M-va osvity` i nauky` Ukrayiny` vid 26 sich. 2018r. // Friedrich-Ebert-Stiftung : [oficz. sajт Fondu imeni Fridrixa Eberta v Ukrayini]. – Ky`yiv, 2018. [in Ukrainian].

6. Kushnircz`ka, O. V. Osobly`vosti dual`noyi formy` profesijnoyi pidgotovky` kadriv u procesax osvity`no-vy`robny`choyi integraciyi /Kushnircz`ka O.V., Sy`nyura-Rostun N.R. //Suchasny`j stan ta priory`tety` modernizaciyi finansovo-ekonomichnoyi sy`stemy` Ukrayiny` : materialy` VIII Vseukr. nauk.-prakt. konf. studentiv, aspirantiv ta molody`x vcheny`x (m.L`viv, 23ly` stop. 2017r.) /L`viv. torг.-ekon. un-t. – S. 27–30. [in Ukrainian].

7. Tashkinova O.A., Rogovs`ka O.O., Bulgakova S.A. Volonters`ka prakty`ka yak napryam navchal`no-vy`xovnoyi roboty` v zakladax vy`shhoyi osvity` // Mizhnarodny`j naukovy`j zhurnal «Universy`tety` i liderstvo». – 1 (7), 2019. – S.97-104. [in Ukrainian].

8. Korkuna O. I., Korkuna I.I., Cil`ny`k O.Ya. Suchasni procesy` rozvy`tku dual`noyi osvity` : zaporka stabil`nosti kadrovogo potencialu // Social`no-ekonomichni problemy` suchasnogo periodu Ukrayiny`. – Vy`pusk 4 (132), 2018. – S. 90-94.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості впровадження елементів дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи на прикладі діяльності кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет». Зазначено, що дуальна освіта була запроваджена як форма та метод навчання ще в середині 20 століття і зараз активно використовується в країнах Європейського Союзу. Для вітчизняної теорії та практики педагогіки вищої освіти така модель підготовки майбутніх працівників також є не новою. Але в умовах сучасного розвитку суспільства впровадження елементів дуальної освіти набуває нових, актуальних рис. Це передусім пов'язано із застосуванням елементів дуальної освіти при підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи. У статті проаналізовано особливості розвитку спеціальності Соціальна робота в умовах складної соціально-економічної ситуації. Відзначено інноваційний характер, міждисциплінарність та практико-орієнтованість підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладів вищої освіти. Акцентується увага на важливість впровадження елементів дуальної освіти під час підготовки майбутніх соціальних працівників. Описано досвід впровадження на кафедрі соціології та соціальної роботи нової форми роботи зі студентами – волонтерської практики. Аналізуються перші два роки діяльності професійного науково-практичного гуртка «Соціальна робота в дії» та наведено результати опитування студентів, які навчаються на ОПП «Соціальна робота» за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями вищої освіти. Зазначено, що участь у діяльності гуртка у позанавчальний час сприяє підвищенню рівня зацікавленості студентів майбутньою спеціальністю та підвищує рівень успішності при засвоєнні професійно-орієнтованих дисциплін. Отже, в умовах сучасного розвитку суспільства важливо зробити підготовку майбутніх соціальних працівників практико-орієнтованою, у тому числі, і за допомогою впровадження елементів дуальної освіти.

Key words: дуальна освіта, здобувачі вищої освіти, якість освіти, соціальна робота, практико-орієнтоване навчання, волонтерство.

УДК 378.1

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-452-459

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ**

**INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A CONDITION OF
INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE MARINE
INDUSTRY SPECIALISTS**

Olena TISHCHENKO,
Senior Lecturer

Олена ТИЩЕНКО,
старший викладач

<https://orcid.org/0000-0002-1716-332X>
helen020882@gmail.com

*Azov Maritime Institute of National
University «Odessa Maritime
Academy»*

*Азовський морський інститут
Національного університету
«Одеська морська академія»*

✉ 19 Chornomorska Street, Mariupol
City, Ukraine, 87517

✉ вул. Чорноморська 19,
м. Маріуполь, Україна, 87517

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The interdisciplinary approach in the educational space has a considerable number of advantages that make it necessary to apply it in maritime institutions of higher education when studying the discipline "English (professional)". Possibilities of introduction of interdisciplinary integration as an important didactic condition of formation of intercultural competence of future maritime industry specialists are analyzed in the article. It is emphasized that the formation of future sailors is a consistent process of personality change in the process of mastering a complex of disciplines, aimed at developing the ability to know, describe, evaluate, transform the surrounding reality, effectively communicate with foreign language in foreign discussion activities. The article describes the implementation of the principles of professional orientation, clarity, socio-cultural and intercultural interactions within an interdisciplinary approach.

Key words: *pedagogical conditions, interdisciplinary integration, didactic principles of teaching, professional competence, specialists of the maritime industry.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку України, її прагнення до інтеграції у світовий освітній та інформаційний простір, стрімке зростання міжнародних контактів зумовлюють підготовку висококваліфікованих фахівців, які б були не лише професіоналами своєї справи, але також володіли іншомовною комунікативною компетентністю. Фахівцям будь-якої галузі, а особливо морської, доводиться мати справу не лише з необхідністю долати мовний, а й культурно-ментальний бар'єр між представниками різних культурних спільнот. Основні аспекти для формування міжкультурної компетентності фахівців визначені Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законами «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів.

У галузевому стандарті вищої освіти України визначається, що нормативну основу навчання бакалаврів морських спеціальностей становлять поряд із державними актами ще й міжнародні, зокрема Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти, а також Кодекс з підготовки і дипломування моряків та несення вахти з Манільськими поправками (*Галузевий стандарт вищої освіти України, 2007*). Отже, дуже важливим є питання підготовки кваліфікованих, конкурентоздатних, компетентних фахівців, здатних до ефективної роботи на рівні світових стандартів. Професіоналізація навчання іноземних мов висуває за головну мету підготовку фахівця, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності й професійного пізнання (Т. Алексеєва, Л. Ананьєва, Л. Гапоненко, І. Куліш, В. Момот, О. Полякова, Л. Романова, Г. Скуратівська та ін.). Тому цей напрям у практиці викладання іноземних мов у вищій школі можна вважати нині одним з найактуальніших.

Особливе завдання, яке стоїть перед курсантами морських вищих закладів освіти, є уміння спілкуватися англійською мовою на достатньому рівні для проходження співбесід та для успішної роботи на борту судна в складі змішаних або багатонаціональних екіпажів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування міжкультурної компетентності фахівців різних галузей у процесі професійної підготовки відображена в багатьох наукових дослідженнях. Розвиток студентів засобами іноземної мови вивчали Н. Бібік, Є. Верещакін, Є. Вишневський, Н. Гальськова, Л. Зиндер, І. Зимня, Г. Колшанський, Н. Коряковцева, Г. Китайгородська, Ю. Кузьменко, Ю. Пасов, С. Цимбал, Л. Щерба та ін. Основним елементом професійно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови є іншомовна комунікативна компетентність (М. Бовтенко, Н. Гаврилюк, О. Горбуненко, В. Касьянова, І. Клейман, Н. Пустовалова, О. Тарнопольський, К. Джонсон, Т. Хатчінсон, А. Уотерс та ін.). Вузко професійній підготовці моряків присвячені роботи О. Гуціна, С. Козак, С. Ситнік, В. Кудрявцевої та ін. Однак у цих працях не розглядається детально спілкування іноземною мовою як вимога до підготовки фахівців морського транспорту. У міжнародних морських документах, зокрема в конвенції ПДНВ 78/95, наголошується на необхідності наявності у вахтових помічників капітана іншомовної професійної компетентності: «Достатнє знання англійської мови, яке дозволяє вахтовому помічнику користуватися картами та іншими морськими посібниками, розуміти метеорологічну інформацію і повідомлення щодо безпеки суден та їхньої експлуатації, а також уміння ясно висловлювати свої думки під час зв'язку з іншими суднами чи берегом, уміння розуміти і використовувати Стандартний морський словник ІМКО» (*STCW, 1995*).

Однак, попри зростання кількості публікацій, дидактичні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх моряків ще не були предметом спеціального розгляду. **Метою статті** є обґрунтувати доцільність використання міждисциплінарного підходу викладання англійської мови як однієї з умов формування міжкультурної компетентності фахівців морської галузі.

Результати та дискусії. Володіння іноземною мовою відноситься до однієї із найбільш важливих вимог до майбутніх фахівців морської галузі. Але також треба брати до уваги, що іноді помилки в мові іноземців залишаються поза увагою представників носіїв мови, а міжкультурні непорозуміння можуть бути набагато більш уразливими, іноді викликаючи міжкультурні конфлікти.

Перш ніж визначити комплекс дидактичних умов, що сприяють формуванню мовної особистості майбутніх моряків, конкретизуємо, як у науці трактують поняття «умова» та «дидактична умова».

В українському академічному тлумачному словнику сутність поняття «умова» визначається як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (*Словник української мови, 1979: 441*). У філософській науці поняття «умова» розглядається як категорія, у якій відображаються універсальні по відношенню до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує (*Філософський енциклопедический словарь, 1983*).

Поняття «дидактична умова» вважається сукупністю об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм, що забезпечують успішне досягнення поставленої мети.

Згідно з міжнародними стандартами підготовка компетентного фахівця морської галузі визначається, насамперед, рівнями сформованості його знань та вмінь з усіх дисциплін. До циклу гуманітарних дисциплін відноситься «Англійська мова (за професійним спрямуванням)». Компетентності фахівця морського профілю, на думку авторів А. Вілла, Х. Гонсалес, О. Аузменді, Х. Бензаніллі, Д. Пола Лакі та Р. Вагенаара, «є поєднанням властивостей (по відношенню до знань та їх застосування, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, до якого особа здатна виконувати їх».

На основі опрацювання літератури, опитування експертів (викладачів АМІ НУ «ОМА») дійшли висновку, що важливою дидактичною умовою формування мовної особистості курсантів (студентів) є забезпечення міждисциплінарної інтеграції, що сприяє ефективному засвоєнню комплексу знань з різних дисциплін як інтегрованої цілісності, а не набору окремих складників. До того ж реалізація міждисциплінарної інтеграції одночасно мотивує курсантів і допомагає із засвоєнням знань, формуванням умінь і навичок набувати цінностей, досвіду.

Отже, висвітлимо суть поняття «інтегрованого навчання». У Великому тлумачному словнику інтеграція – це «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» (*В. Бусел, 2005*). Американський педагог Дж. Гіббоне висловлював думку, що інтегрувати – це поєднувати частини систем таким чином, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії. Таким чином, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем (у нашому випадку – професійних), результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи.

Н. Попова визначає три рівні інтегративної основи навчання іноземної мови в закладах вищої освіти – за мірою ускладнення цього процесу:

1 рівень – формування міждисциплінарних зв'язків іноземної мови з іншими дисциплінами, зокрема фахового спрямування;

2 рівень – взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності (наприклад, читання та говоріння);

3 рівень – використання в освітньому процесі спеціально підібраних аутентичних комплексів інноваційного спрямування (візуальних, аудіальних тощо), що підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови (Н.Попова, 2011).

Що стосується практичної реалізації міждисциплінарної інтеграції, Н. Попова визначає такі підходи:

– текстологічний, який безпосередньо передбачає читання професійно орієнтованого тексту та його аналіз;

– аудиторний, який базується на залученні групової форми навчання. Тобто, кожна група курсантів (студентів) отримує окреме завдання, сумісно вирішуючи певну професійну проблему чи використовуючи мережу Інтернет для пошуку потрібної інформації, що максимально наближує їх до реальної професійної ситуації на борту судна. Цей підхід передбачає також форму дискусії та інтерактивні методи навчання.

Інтегроване заняття з англійської мови (за професійним спрямуванням) дає багато освітніх переваг. По-перше, англійська мова стає засобом пізнання та здобуття нової інформації. По-друге, формуються та розвиваються здібності курсантів (студентів) щодо їх майбутньої професійної діяльності. По-третє, створюються умови для застосування знань з профільних дисциплін у навчанні англійської мови, що сприяє професійному розвитку; підвищується рівень вмотивованості майбутніх фахівців морської галузі до професії та до вивчення англійської мови.

М. Шмір вказує, що систематичне використання міждисциплінарної інтеграції в освітньому процесі позитивно змінює сферу застосування знань та вмінь, сприяє формуванню широких пізнавальних інтересів. Навчальні зв'язки іноземної мови з іншими дисциплінами носять інформаційний та фактичний характер; тобто, всебічне висвітлення їх на рівні фактів, подій сприяє узагальненню та систематизації знань, підвищує конкурентоспроможність та мобільність майбутніх фахівців (М.Шмір, 2011: 221-224).

Ураховуючи специфіку викладання іноземної мови в морських закладах вищої освіти, вважаємо за доцільне додати також такі переваги інтеграції: підготовка нової теми сприяє співпраці між викладачами гуманітарних та професійних дисциплін, об'єднує їхні зусилля, допомагає розглянути подібні теми з різних точок зору, уникаючи простого дублювання матеріалу під час вивчення різних дисциплін; міждисциплінарні теми та ситуації дають можливість для викладача іноземної мови оновити наявний зміст навчання; дібрати більш широкий спектр соціальних ролей, мовного та мовленнєвого матеріалу для формування в курсантів (студентів) іншомовної комунікативної компетентності; підготовка заняття на основі міждисциплінарного підходу

сприяє розвитку творчого мислення, розробці нових цікавих вправ, стимулює професійне зростання викладачів.

Неважко помітити, що ситуації в іншомовному реальному режимі вимагають від курсантів (студентів) морських закладів вищої освіти не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови та культури, а й здатності правильно дати оцінку ситуації, спроектувати свої дії та поведінку для подальшого взаєморозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи соціокультурний особистісний досвід. Так, майбутні фахівці морської галузі мають бути готовими до міжкультурного спілкування із представниками інших країн, до вибору відповідного стилю соціокультурної поведінки та здатними до підтримання діалогу, при цьому вміти використовувати та знаходити нестандартні рішення в незнайомих соціокультурних ситуаціях.

Процес упровадження міждисциплінарної інтеграції заснований на загальнодидактичних та специфічних принципах. Сформулюємо основні з них.

1. *Принцип професійної спрямованості.* Завдяки цьому принципу на заняттях з англійської мови (за професійним спрямуванням) розглядаються теми дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх моряків, робиться акцент на ситуаціях, близьких до реальних. Наприклад: ви знаходитесь на борту судна і раптово сталося займання на навігаційному мостіку; потрібно розповісти англійською мовою порядок дій у цій ситуації, а також визначити обладнання, яке буде використане. Усе це сприяє врахуванню професійних інтересів курсантів (студентів), оволодінню ними мовою спеціальності, особливостями спілкування фахівців і, як наслідок, успішному оволодінню обраною професією.

2. *Принцип наочності в межах міждисциплінарного підходу* передбачає використання на занятті з англійської мови схем, фотографій, моделей тощо, які демонструють зв'язки різних дисциплін.

3. *Соціокультурний принцип* забезпечує формування в курсантів соціокультурної компетентності, тобто сукупності знань про матеріальну й духовну культуру народів, соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування. Реалізація цього принципу може відбуватися шляхом дозованого включення до занять додаткових фонових знань та мовних засобів, які мають їм відповідати та за змістом і ступенем складності узгоджуються з інформацією підручників, ураховують рівень володіння студентів мовою.

4. *Принцип міжкультурної взаємодії.* Реалізація цього принципу відбуватиметься шляхом включення зразків мовлення представників різних країн, американського та британського варіанту англійської мови та вправ, які передбачають аналіз стандартів комунікативної поведінки під час англійськомовного спілкування, відмінності культур фахівців морської галузі різних країн тощо.

Інтеграція в процесі навчання англійської мови (за професійним спрямуванням) відповідає одній з основних тенденцій сучасного розвитку вищої освіти. Англійська мова в морському вищому закладі освіти повинна вивчатися нерозривно з фаховими дисциплінами, забезпечуючи

реалізацію моделі «інститут – виробництво» (В. Луговий, 2009: 7-12).

Реалізація принципів міждисциплінарної інтеграції продемонстровано на прикладі навчання курсантів кафедри «Навігації і управління судном» Азовського морського інституту Національного університету «Одеська морська академія». Наведемо декілька прикладів в таблиці:

Назва навчальної дисципліни	Тема	Тема з англійської мови (за професійним спрямуванням)
Стандарти Міжнародної морської організації	Конвенції ІМО Противопожежный захист, виявлення і гасіння пожежі Рятувальні засоби ГМССБ	STCW95 Competences / Maritime Education and English The Location and Purpose of Safety Equipment Emergency situations onboard
Практика несення штурманської вахти	Безпека на навігаційній вахті. Погода на переході Ведення судового журналу. Суднова бібліотека	GMDSS and ship-to-shore communications and making entries into the log book. Weather conditions and weather forecasts
Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування	Радіозв'язок і організація служби на морі Система цифрового вибіркового виклику Передача сигналу тривоги у випадку лиха	Communication at sea GMDSS VHF communication regarding distress and urgency messages
Міжнародні правила попередження зіткнення суден	Вогні і знаки. Пр.20-36 Небезпека зіткнення та дії для запобігання зіткнень. Пр.7-8	Lights, shapes and sound signals Dangers. The principles of the watchkeeping and Collision Regulations
Навігація та лоція	Карта і картографічна проєкція. Масштаби	Navigational aids. Charts.
Маневрування і управління судном	Суднові навчання Управління судном при прийомі лоцмана Підготовка судна до швартових операцій Підготовка якоря до віддачі на різних глибинах	Ship drills and trainings Pilotage and pilots Berthing and unberthing. Anchoring and anchorages.

Висновки. Професія судноводія (або іншого фахівця морської галузі) вимагає комплексу (лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних) знань, а також тих, які необхідні для оволодіння майбутньою професією. Це зумовлює впровадження в освітній процес провідної педагогічної умови формування мовної особистості майбутніх фахівців морської галузі – забезпечення міждисциплінарної інтеграції.

Інтегративний підхід у морських закладах вищої освіти здійснюється за такими напрямками: міждисциплінарна інтеграція, інтегрування теоретичного навчання та практичної (виробничої) підготовки, інтегрування набутих знань і майбутньої професійної діяльності тощо. Міждисциплінарний

підхід сприяє реалізації всіх дидактичних принципів навчання, стимулює викладача до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими соціальними ролями та комунікативними ситуаціями.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці методичного забезпечення для реалізації міждисциплінарного підходу.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / Уклад. В. Бусел. – Київ; Ірпінь, 2005. – Т. VIII. – 1728 с.
2. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Вища освіта України. Вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2009. – №3. – С.7-12.
3. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины Иностранный язык): автореф. дис. на соиск. ст. д.п.н. / Н.В. Попова. – СПб., 2011. – 50 с.
4. Словник української мови: в 11 томах. Т. 10. – К., 1979. – С. 441.
5. Философский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
6. Шмир М.Ф. Міжпредметний підхід у формуванні діяльнісної компетенції студентів у вивченні німецької мови / М. Ф. Шмир // Педагогічний альманах: збірник наук. праць. – Херсон, 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 221-224.
7. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). – L. – IMO, 2012. – 346 p.
8. Галузевий стандарт вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/31/3158/MON_897_07.doc
9. Методичні розробки вчителів СЗНЗ №2 м. Чернігова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://metod-skarb.at.ua/komunikativno-kognitivnij_pidkhid_u_vivchenni_im-1.doc

References

1. Busel V. (2005) *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000 T. VIII* [Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language: 250000 Vol. VIII]. Kyiv; Irpin [in Ukrainian].
2. *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar* (1983) [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. entsykl. [in Russian].
3. *Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy* [Industry Standard of Higher Education of Ukraine]. Retrieved from http://osvita.ua/doc/files/news/31/3158/MON_897_07.doc [in Ukrainian].
4. Luhovyi V. (2009) *Kompetentnosti ta kompetensii: poniattievo-terminolohichnyi dyskurs* [Competences: Terminological Discourse] *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3 «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii», pp. 7-12 [in Ukrainian].
5. *Metodychni rozrobky vchyteliv SZNZ №2 m. Chernihova* [Methodical Recommendations of Teachers of Educational Center 2 in Chernihiv]. Retrieved from http://metod-skarb.at.ua/komunikativno-kognitivnij_pidkhid_u_vivchenni_im-1.doc [in Ukrainian].
6. Popova N. (2011) *Mezhdistsiplinarnaia paradigma kak osnova formirovaniia integrativnykh kompetensii studentov mnogoprofilnogo vuza (na primere distsipliny Inostrannyi yazyk): avtoref. dis. na soisk. st. d.p.n. / N.V. Popova* [Interdisciplinary Paradigm as Basis for Formation of Integrative Competencies of Multidisciplinary University Students (on Example of Foreign Language Discipline): Author. Dis. for job. Ph.D.]. St. Petersburg [in Russian].
7. Shmyr M. (2011) *Mizhpredmetnyi pidkhid u formuvanni diialnisnoi*

kompetentsii studentiv u vyvchenni nimetskoj movy [Cross-Curricular Approach in Developing Students' Business Competence in Learning German] Pedahohichnyi almanakh: zbirnyk nauk. prats 12. Kherson, pp. 221-224 [in Ukrainian].

8. *Slovyuk ukrainskoj movy: v 11 tomakh* (1979) [Dictionary of Ukrainian Language: in 11 Volumes] Т. 10. Kyiv, p. 441 [in Ukrainian].

9. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers 1995, amended in 2010 (2012). London [in English].

АНОТАЦІЯ

Міждисциплінарний підхід в освітньому просторі має значну кількість переваг, які зумовлюють необхідність його застосування в морських закладах вищої освіти під час вивчення дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)». У статті проаналізовано можливості впровадження міждисциплінарної інтеграції як важливої дидактичної умови формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. Акцентовано увагу, що це послідовний процес зміни особистості в процесі опанування комплексу дисциплін, спрямований на розвиток здатностей пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність, ефективно спілкуватися засобами іноземної мови в іншомовній дискусійній діяльності. У роботі описано реалізацію принципів професійної спрямованості, наочності, соціокультурної та міжкультурної взаємодії у межах міждисциплінарного підходу.

Ключові слова: педагогічні умови, міждисциплінарна інтеграція, дидактичні принципи навчання, професійна компетентність, фахівці морської галузі.

УДК 371.13(430)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-460-475

PRACTICAL VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL SCHOOLS IN GERMANY: FEATURES OF THE DUAL MODEL

ПРАКТИЧНА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ У НІМЕЧЧИНІ: ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Andrii TURCHYN,

PhD (Pedagogy),
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-1690-8967>

andrijturchyn@gmail.com

Андрій ТУРЧИН,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Olexandra KASHUBA,

PhD (Pedagogy),
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-5478-2875>

lesiakashuba@gmail.com

Олександра КАШУБА,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Tetiana KRAVCHUK,

PhD (Filology),
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-1396-4573>

tanchik454@gmail.com

Тетяна КРАВЧУК,

кандидат філологічних наук,
доцент

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University*

✉ 2 Maksyma Kryvonosa St.,
Ternopil, 46000

*Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка*

✉ вул. Максима Кривоноса, 2,
м. Тернопіль, 46000

Original manuscript received: February 10, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

A unique tool that helps to balance the imbalance between the growing needs of young people, the demands of the labor market and educational opportunities in the countries of the European Union is a dual model of vocational education, which has found its application in the field of higher education in Germany. This fact actualizes the need to study the practice of dual training in teacher education in this country.

The article describes the structure and content of practical training of future vocational school teachers in Germany, identifies and analyzes the peculiarities of applying a dual approach to its organization. It has been found out that gaining the professional experience, forming necessary practical skills and competences is carried out in the process of industrial and school practices, pedagogical internships. An empirical foundation for higher education is formed during the industrial practice. The school practice is considered to be a form of gaining skills, not a field of activity. The pedagogical internship organized on the principle of duality of places of study helps to form the pedagogical activity competence of a beginner teacher. The unity and interpenetration of theoretical and practical pedagogical training are fully realized during the pedagogical internship. These components of practical

vocational training make it possible to combine and arrange theoretical and practical components of studying, to synthesize scientific knowledge and practical skills, to form the own style of professional activity.

The prospects of using the positive experience of applying the dual model of practical vocational training of teachers at vocational schools in Germany in the similar practice of pedagogical education in Ukraine are identified in the article: initiation of previous practical activity in manufacturing of a chosen profession as a necessary background for admission into the higher education institution; introduction of pedagogical internship; cooperation of higher education institutions with enterprises, institutions and organizations.

Keywords: *vocational school teacher, practical vocational training, industrial practice, school practice, pedagogical internship, duality, Germany.*

Вступ. Сучасні соціально-економічні трансформації світової спільноти характеризуються формуванням економіки інформаційного типу, для якої притаманними є постійне продукування нових знань, на їх основі – швидке генерування та оперативне впровадження інновацій. Цей інтенсивний поступ випереджає можливості задоволення попиту на професійну підготовку в закладах освіти, оскільки вони нерідко готують майбутніх фахівців до професійної діяльності, використовуючи технології, що втрачають актуальність. У країнах Європейського Союзу своєрідним інструментом, завдяки якому вдається вирівнювати дисбаланс між зростаючими потребами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти, є дуальна модель здобуття професійної освіти.

Соціально-економічний розвиток нашої держави спрямований у єдине поле сучасного поступу провідних країн світу, тому 3 квітня 2019 р. Кабінет Міністрів України затвердив план заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, згідно з яким передбачено, зокрема, розроблення положень та типових договорів про дуальну форму здобуття освіти у вищій освіті, в тому числі педагогічній (Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, 2019). Це актуалізує потребу вивчення практики дуальної підготовки в педагогічній освіті зарубіжжя, зокрема в Німеччині. Адже одним із головних чинників, що забезпечують високий рівень економічного розвитку цієї країни, є підготовка педагогічних працівників для закладів професійної освіти, в яких готують висококваліфіковані робітничі кадри, що беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг у забезпеченні запитів населення. Німецька система підготовки педагогічних кадрів має бездоганну міжнародну репутацію, давні традиції застосування дуальної форми навчання, її навчальні заклади традиційно активні на світовому ринку освіти (Турчин, 2003: 3).

Аналіз досліджень і публікацій. Результати вивчення літературних джерел свідчать про стабільний інтерес дослідників-компаративістів до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджувала Л. Пуховська (Пуховська, 2009; 2011). Аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено в дисертаційній роботі В. Гаманюк (Гаманюк, 1995). Дидактичні основи

професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н.Козак (Козак, 200). Практично орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні охарактеризував С.Бобраков (Бобраков, 2012). Окремим питанням становлення та функціонування підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти присвячено праці Н.Абашкіної (Абашкіна, 1998; 2002). Теорію і практику підготовки вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині дослідив А.Турчин (Турчин, 2003). Важливими для цієї наукової розвідки стали дослідження німецьких учених Д.Ардта (Arndt, 2002), Р.Бадера (Bader, 1998), Г.Вебера (Weber, 1995), В.Гольфельдера (Holfelder, 1991), Г.Лютера (Lutter, 1999), Г.Петцольда (Pätzold, 1995), Б.Шредера (Schröder, 1995), присвячені професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів професійних шкіл ФРН. Результати аналізу педагогічної літератури показали, що в Україні проблема підготовки вчителів професійних шкіл Німеччини за дуальною моделлю розроблена недостатньо, а сама вона не була предметом окремого наукового пошуку.

У контексті вищезазначеного сформульовано **мету статті** – виявити та проаналізувати особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині, визначити перспективи використання прогресивних ідей досвіду цієї країни при впровадженні дуальної форми здобуття вищої педагогічної освіти в Україні.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання**: охарактеризувати структуру та зміст практичної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині; дослідити особливості застосування дуального підходу до її організації; виявити можливості використання позитивного досвіду застосування дуальної моделі практичної професійно-педагогічної підготовки учителів професійної школи в Німеччині в аналогічній практиці педагогічної освіти в Україні.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети було використано такі **методи наукового дослідження**: інтерпретаторсько-аналітичний метод, на основі якого здійснювалося вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням окремих елементів загальнофілософського діалектичного методу – аналізу, синтезу, аналогії, порівняння, систематизації, узагальнення; метод порівняльного аналізу, що дав змогу дослідити особливості підготовки вчителів професійної школи в Німеччині; метод теоретичного узагальнення, який забезпечив можливість аналізу вихідних положень дослідження, сприяв формулюванню узагальнених висновків та оцінок, обґрунтуванню практичних рекомендацій. Методологічну основу дослідження становлять положення теорії пізнання про взаємозв'язок і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії та практики; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ і процесів та комплексного використання методів дослідження.

Результати та дискусії. Одним з основних напрямів підвищення

якості професійної підготовки вчителів у Німеччині є актуалізація діяльнісного характеру педагогічної освіти, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. Відповідно, головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх професіоналізму. Його розвиток під час академічного навчання у закладах вищої освіти розглядається як процес, який можливо реалізувати лише за умов єдності та взаємопроникнення теоретичної і практичної підготовки. Тому взаємозв'язок теоретичної підготовленості та практичної роботи за спеціальністю був і залишається центральним елементом у системі підготовки вчителів професійних шкіл. Особливими елементами, спроможними вирішити цю навчально-стратегічну проблему, згідно з дуальними освітніми програмами підготовки вчителів професійних шкіл, є практична професійна підготовка зі спеціальності на виробництві (виробнича практика), шкільна педагогічна практика і педагогічне стажування (референдаріат) (Schulz, 1990: 510).

На **практичну професійну підготовку на виробництві** передбачено 48-52 тижні. Слід відзначити важливість такої підготовки, адже більшість закладів вищої освіти необхідно передумово вступу до них визначають наявність принаймні тримісячної практики на виробництві, решту ж необхідно завершити під час академічного навчання до початку складання Першого державного іспиту.

Практична професійна підготовка на виробництві має на меті ознайомити майбутніх студентів з реаліями світу праці та допомогти їм збагнути умови професійного життя учнів. Його основне завдання полягає у формуванні емпіричного фундаменту для навчання в університеті. Однак, цю практичну діяльність можуть замінити закінчена професійна освіта або дворічний практикум, що передує навчанню у вищому спеціальному навчальному закладі. Часто професійне навчання вважають кращим варіантом, ніж практична діяльність на виробництві чи практикум.

Результати аналізу плану практичної професійної підготовки на виробництві зі спеціальностей «Металотехніка /електротехніка» і «Будівельна справа» (Турчин, 2003: 262-263) дозволяють зробити висновок, що виробнича практика допомагає майбутнім учителям професійної школи набути практичних умінь і навичок, ознайомлює з особливостями праці за спеціальністю та реаліями професійного життя учнів. Усе це згодом сприяє успішному та ефективному навчанню у закладі вищої освіти.

Практика функціонування системи підготовки вчителів професійної школи в Німеччині переконує в необхідності використання досвіду попереднього навчання абітурієнтів на виробництві або ж наявності у них диплому про закінчену професійну освіту як необхідну передумову вступу на індустріально-педагогічні, інженерно-педагогічні факультети вітчизняних закладів вищої освіти чи до вищих інженерно-педагогічних навчальних закладів. Адже в Україні, зазвичай, на очну форму навчання вступають випускники загальноосвітніх середніх шкіл, які не мають уявлення про складність і багатогранність роботи за обраною спеціальністю і, звичайно, ще не володіють практичним досвідом.

Професійна освіта на робочому місці ж дозволяє отримати певні уміння та знання з майбутньої спеціальності безпосередньо у процесі праці на робочому місці. Водночас практичне навчання на виробництві розкриває перед молодими людьми технічні напрями діяльності підприємства, фірми, організації, дає змогу вивчати технологічні процеси, стимулює розвиток навичок спілкування та співробітництва, сприяє розвитку професійного творчого мислення, ознайомлює з виробничою етикою, розвиває уміння оцінювати результати власної діяльності.

Шкільна практика інтегрована в навчальний процес закладів вищої освіти. Університети самостійно визначають порядок її проходження, складові частини і тривалість (Arndt, 2002: 209; Турчин, 2003: 264-268).

Головною метою і завданням шкільної практики на період навчання у закладі вищої освіти є введення студентів у реалії вчительської діяльності в школі та у практику викладання спеціальності й додаткового загальноосвітнього предмета. Кожен студент чи група студентів на період практики прикріплюється до досвідченого вчителя-методиста (ментора). Після пасивного спостереження за діяльністю вчителя практикант зобов'язаний зайнятися плануванням власних занять і провести свої перші пробні уроки. Ментор консультує студентів під час спостереження та при підготовці, проведенні й оцінці власних пробних уроків.

Шкільна педагогічна практика стимулює студентів до проведення самостійної навчальної і виховної роботи під час занять, ілюструє багатогранні аспекти навчальної і позанавчальної роботи в школі, сприяє усвідомленню студентами необхідності співпраці з учителями, молодіжними організаціями, профспілкою. На педагогічну практику у школі покладено ще одне важливе завдання – її результати повинні підтвердити чи заперечити правильність обраної студентом професії та його професійну придатність, тобто служити профорієнтації. Це також підкреслює важливість проходження педагогічної практики в школі під час навчання у закладі вищої освіти і тому вона є невід'ємною складовою частиною педагогічних освітніх програм.

Тому педагогічна, спеціально-наукова, професійно-практична підготовка організовується таким чином, щоб доповнювати і поглиблювати одна одну. З огляду на це, викладачі закладів вищої освіти та ментори у професійній школі перебувають у постійному контакті, спільно й узгоджено планують і відвідують заняття та навчальні заходи як у школі, так і у закладі вищої освіти, а викладачі, окрім того, проводять уроки у професійній школі.

Професійна практична підготовка під час навчання в університеті здійснюється у двох формах: 1) підготовка до практичної роботи у професійній школі з педагогічною основою; 2) підготовка до практичної роботи у професійній школі з основним елементом дидактики спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета (Турчин, 2003).

Кожен студент повинен пройти такі види шкільної педагогічної практики: а) педагогічну орієнтаційну блокову практику; б) блокову практику з дидактики додаткового предмета; в) навчально-супроводжуючу практику з дидактики основної спеціальності (Bayerisches

Lehrerbildungsgesetz, 1991: 217). Студенти (не більше 3 в одному класі) проходять обидві блоки практики у вільний від лекцій час. Найоптимальнішим періодом є березень та квітень або ж вересень і жовтень. Кожен блок складається, в середньому, з 15-денного неперервного циклу з мінімальним навантаженням 50 навчальних годин.

Педагогічну орієнтаційну блокову практику необхідно обов'язково проходити у державній професійній школі дуальної системи чи в школі спеціальностей не раніше другого і не пізніше четвертого семестру. Під час практики студенти спостерігають за навчанням учнів і їх соціальною поведінкою в класі, за стилем викладання вчителя, організацією уроків, виховним впливом педагога на учнів, вивчають проблемні питання, пов'язані з навчанням і вихованням у професійній школі, обговорюють й оцінюють їх при участі компетентного вчителя.

На період шкільно-педагогічної блокової практики для кожного студента директор призначає вчителя, який виконує функції координатора практики, допомагає практикантам виконати завдання та досягти поставлених цілей, а також, по можливості, відвідує уроки в ролі слухача.

Отже, перший вид практики носить ознайомлювально-навчальний характер. Практиканти включаються у навчально-виховний процес, знайомляться з учнівським контингентом, вивчають проблеми, пов'язані з навчально-виховною діяльністю у професійній школі.

Блокова практика з дидактики додаткового предмета є наступним видом практичної педагогічної підготовки, тому студенти проходять її у державній професійній школі, зокрема у тій, що надає середню спеціальну освіту чи право вступу до закладу вищої освіти.

Під час блокової практики з дидактики додаткового предмету студенти вивчають специфічні фахові завдання і цілі відповідної навчальної програми, спостерігають на уроках за методами і прийомами, які використовує учитель для досягнення цілей навчання, застосуванням ТЗН та методів і прийомів контролю, здійснюють аналіз специфічних фахових труднощів, що виникають у школярів у процесі навчання, поглиблюють знання про виховний вплив навчання з обраного предмета.

На період блокової практики з дидактики додаткового предмету до кожного студента також прикріплюють ментора, який дозволяє йому відвідувати свої уроки, а згодом допомагає практиканту готувати і проводити власні заняття.

Навчально-супроводжуюча практика з дидактики основної спеціальності логічно завершує професійну практичну підготовку під час навчання у закладі вищої освіти. Вона також здійснюється у державній професійній школі, а зі спеціальності „фахова педагогіка“ – у професійних академіях, у школах спеціальностей або в спеціальних школах підвищеного типу. У рамках цієї практики студенти (не більше 6 чоловік) протягом одного семестру один раз на тиждень відвідують професійну школу. Навчальне навантаження сягає мінімум 4 годин. Ця практика органічно пов'язується з навчальними заняттями з фахової дидактики у закладі вищої освіти, внаслідок чого теорія та практика доповнюють і

поглиблюють одна одну.

Для проходження практики пропонуються такі організаційні форми:
а) присутність студентів на уроці, який проводить доцент або викладач фахової дидактики у класі, де кандидат на посаду вчителя проходить практику; б) спостереження студентів за ходом уроку, який проводить викладач фахової дидактики. Цей урок з відповідної спеціальності викладач готує на навчальному занятті у закладів вищої освіти і за згодою директора школи та вчителя-консультанта випробовує і демонструє в класі.

Під час навчально-супроводжуючої практики з дидактики спеціальності практиканти оволодівають специфічно-фаховими методами і прийомами роботи, ознайомлюються з прикладами та проектами уроків на різних етапах навчання, а також готують та аналізують навчальні проекти і власні пробні заняття.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що фахово-дидактична практика безпосередньо спрямована на здобуття першого практичного професійного досвіду викладання та виховання, однак, вона відзначається пізнавальною домінантою.

Шкільна практика під час академічного навчання в університеті, як правило, пов'язана з педагогічною підготовкою й отриманням знань педагогічного спрямування. Вона вводить студентів у реалії життя професійної школи та знайомить з навчально-виховною діяльністю вчителя; стимулює майбутніх педагогів до самостійної навчальної і виховної роботи під час занять; викликає у них розуміння необхідності співпраці з викладачами, вчителями, молодіжними організаціями. Водночас, шкільна практика служить професійній орієнтації і впливає на те, що багато студентів змінюють свої погляди на майбутню професію, на навчання. Тому практичне навчання у професійній школі розглядають переважно як поле навчання, а не діяльності; практична навчальна підготовка є завданням другої фази.

Підготовка вчителя професійної школи вважається завершеною тільки за умови успішного проходження **педагогічного стажування**, яке є другою фазою навчання педагогів Німеччини. Допуск до нього мають усі випускники закладів вищої освіти, які склали Перший державний іспит на посаду вчителя професійної школи чи еквівалентний екзамен. На законодавчому рівні ця можливість впливає з гарантованого ст. 12 Конституції Німеччини права на вільний вибір професії (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2019). Майбутні вчителі професійної школи зараховуються на педагогічне стажування 1 травня і 1 листопада поточного року. Педагогічне стажування у всіх федеральних землях організоване на засадах дуальності, триває 24 місяці і поділяється на чотири фази: вступну (3 місяці), диференційну (6 місяців), інтенсивну (12 місяців) та підготовчу (3 місяці) (Lehrer /Lehrerin an beruflichen Schulen, 1994: 164).

Завдання другої фази підготовки вчителів професійної школи полягає у формуванні шкільно-педагогічної діяльнісної компетентності на базі академічної освіти. Оскільки вона може формуватися в активному спілкуванні, аналізі та розв'язанні певних ситуацій, до яких ставляться конкретні вимоги, то в другу фазу навчання інтегруються професійні школи

різних типів, у яких молоді педагоги систематично включаються до самостійно організованого процесу навчання. Однак професійні завдання вчителя не обмежуються тільки передачею знань: невіддільним є також виховання молоді генерачії. Виховання – державне доручення і за законодавством воно зумовлене визначеними цілями, що впливають з норм та цінностей Основного Закону Німеччини та конституцій федеральних земель. Для їх реалізації вчителю професійної школи надано дидактичну свободу діяльності, так звану педагогічну свободу (Holfelder, 1991). Тому його приймають на державну службу і зобов'язують до цивільно-правової відповідальності, оскільки держава, батьки та інші органи, які відповідають за виховання і навчання молоді змушені поклатися на те, що вчитель добросовісно використає надану йому свободу дій.

Оскільки викладання є необхідним для формування діяльничної компетентності, то кандидатів на посаду вчителя професійної школи приймають на період другої фази навчання на державну службу. Внаслідок цього змінюється їх соціальний статус – вони уже не студенти, тобто, не члени колективу закладу вищої освіти з усіма правами й обов'язками, а державні службовці до відкличання – штудієнреферендарії.

Зважаючи на необхідність тісної співпраці зі школами, створення можливості спільно планувати, здійснювати, оцінювати й аналізувати навчання майстрами та учнями, а також на зацікавленість держави у безпосередньому впливі на освіту педагогів, інститут, який відповідає за організацію та проведення референдаріату, відзначається іншою правовою організацією, ніж університет. У більшості федеральних земель – це навчальні семінари, що відповідають за реалізацію другої фази навчання (Lutter, 1999). Це закриті навчальні заклади суб'єктів федерації, що безпосередньо підпорядковуються Міністерству культури і освіти, яке приймає на роботу завідувача семінару, його заступника, а також керівників зі спеціальності та майстрів-інструкторів. Головне завдання семінарів полягає у підготовці кандидатів на посаду вчителя професійної школи до виконання їх прямих обов'язків – навчання і виховання учнів. Вони також співробітничать між собою, з університетами і професійними школами, державними науково-дослідними установами, особливо під час вивчення фахової дидактики, а також беруть участь у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Міністерство культури і освіти може доручати цим інституціям брати участь у складанні навчальних програм і планів, у науковому супроводі шкільних експериментів; проводити окремі навчальні експерименти.

З огляду на вищезазначене підготовка вчителів професійної школи у другій фазі здійснюється також за принципом дуальності, тобто подвійності місць навчання: професійна школа і навчальний семінар. Як правило, педагогічна підготовка проходить з основної спеціальності й додаткового предмета. На бажання референдарія вона може охоплювати й додаткові предмети, якщо з них було складено Перший державний іспит.

Отож завдання педагогічного стажування полягає, передусім, у формуванні на основі здобутої в університеті фахово-теоретичної

підготовки педагогічної діяльнісної компетентності у професійній школі. Для її забезпечення необхідні такі уміння: визначати з навчальних планів і програм педагогічні цілі діяльності; вибирати доцільну стратегію навчання; уміло здійснювати планування уроків; об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів; впроваджувати інновації у зміст навчальних програм; самокритично планувати, організовувати, аналізувати й оцінювати свою професійну діяльність (Weber, 1995: 415-416; Bader, 1995: 41).

Педагогічна підготовка під час **другої фази** проходить у:

– навчальних семінарах, які охоплюють заняття з педагогіки і педагогічної психології, загальної дидактики, фахових дидактик спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета, шкільного і службового права (включаючи частково батьківське та молодіжне право), шкільної педагогіки, вступу до практики виховання і навчання у професійній школі;

– професійних школах у формах: відвідування уроків досвідченого вчителя-методиста, супроводжувальних занять під керівництвом вчителя-методиста, самостійних уроків, особливих шкільних заходів (Турчин, 2010: 146).

У центрі навчальної пропозиції семінару перебувають дидактика основної спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета. Дидактична теорія конкретизується і диференціюється, тобто, відбувається оптимізація спроектованих навчальних дій з можливістю їх подальшого застосування.

Важливого значення надається вивченню загальної дидактики, загальноприйняті знання якої в інтенсивному поєднанні з досвідом викладання референдаріїв стають корисними для умілої та ефективної навчально-виховної діяльності.

Курс педагогіки і педагогічної психології базується на поглибленому практичному викладацькому досвіді стажистів. Він покликаний допомогти засвоїти, сформувані і реалізувати ситуативно зумовлені варіанти діяльності.

Метою дисципліни „Організація професійної школи“ є ознайомити учителів-початківців із системою функціонування закладу як справжнього носія виховання і навчання у суспільстві.

Шкільне і службове право утворюють для формування педагогічної діяльнісної компетентності надзвичайно важливий взаємозв'язок між правовим статусом учнів і педагогічними завданнями вчителя.

Додаткові спеціалізовані і фахово-дидактичні заходи цієї обов'язкової програми слугують засвоєнню інноваційного навчального матеріалу, наприклад, найновіших досягнень у сфері інформатики.

Для забезпечення постійного взаємозв'язку між теоретичною роботою у семінарі і шкільною практикою змістову основу усіх семінарських навчальних заходів формує **практична діяльність** референдарія у школі, яка організована за принципом збагачення і поглиблення діяльнісної компетентності.

Під час вступної фази навчальне навантаження стажиста становить 10 год на тиждень. Кандидат на посаду вчителя на основі відвідування занять

досвідченого вчителя-методиста (тобто на базі рефлексивних спостережень) повинен якомога швидше (до 4 тижнів) перейти до супроводжувального навчального уроку з основної спеціальності та додаткового предмета, який повинен відповідати заняттям, що передбачені у розкладі вчителя. Внаслідок цього стажист без особливих труднощів накопичує досвід викладання, адже присутність педагога-методиста гарантує виправлення помилок і ліквідацію недоліків, що можуть виникнути під час пробного уроку.

Упродовж диференціюючої фази навчальне навантаження зростає до 12 год на тиждень; стажист самостійно проводить від 4 до 8 уроків, а час, що залишився, присвячує відвідуванню занять учителя.

У кінці першого року педагогічного стажування відбувається загальна нарада під головуванням керівника семінару, в якій беруть участь майстри, спеціалісти-дидакти з обох предметів, директор професійної школи. Вони зобов'язані прийняти рішення про рівень підготовки референдарія, його придатність чи непридатність до проведення самостійних уроків зі спеціальності та додаткового предмета. Передбачається два варіанти: у першому випадку слідує допуск до другого року навчання, а в другому – продовження на півроку першого періоду і повторна атестація вчителя-початківця.

З початком другого періоду, який охоплює інтенсивну та підготовчу фази, навантаження збільшується до 12-14 год на тиждень. Під час інтенсивної фази референдарій самостійно проводить 8-10 уроків і 4 год відводить на супроводжувальні заняття або ж на відвідування уроків вчителя. Відповідно час навчання у семінарі скорочується з попередніх 12-13 до 6 год на тиждень. Загальне ж тижневе навантаження стажиста тотожне робочому навантаженню штатного вчителя у професійній школі і становить 20 год на тиждень.

У кінці інтенсивної фази майстер чи керівник зі спеціальності, які відповідають за підготовку референдарія, звітують у формі відзиву або рецензії про рівень підготовки стажиста. Водночас подають свої оцінки директор школи з менторами. Результати експертів узагальнюються і виводиться підсумкова оцінка. У випадку розбіжності оцінок успішності кандидата на посаду вчителя професійної школи остаточне рішення приймає керівник семінару і повідомляє його референдарію.

На завершальній фазі – підготовчій, навантаження референдарія скорочується до 4 год на тиждень. Стажист відвідує уроки вчителя або за бажанням самостійно проводить заняття. Навчальні заходи у семінарі більше не відбуваються. Цей період відведено для складання Другого державного, так званого, педагогічного іспиту. При складанні Другого державного іспиту референдарій повинен довести, що він досяг мети педагогічного стажування і володіє достатньою підготовкою для зайняття посади вчителя професійної школи. Іспит проводиться у строки, встановлені регіональним урядом за пропозицією керівника семінару: в період з 1 березня по 30 квітня чи з 1 вересня по 30 вересня поточного року.

Педагогічний іспит передбачає такі завдання.

- Письмову роботу на дидактичну тему, яка впливає з

навчальної діяльності референдарія. Тема на вибір пропонується йому керівником зі спеціальності в кінці першого року навчання, однак не пізніше, як за три тижні до складання іспиту. Час, відведений на написання домашньої екзаменаційної роботи, не може виходити за межі шести тижнів. У екзаменаційній роботі референдарій повинен підтвердити свою спроможність на базі педагогічних, суспільно-наукових, спеціально-наукових, фахово-дидактичних знань планувати навчальні процеси, представляти їх перебіг та оцінювати результати.

- Проведення чотирьох екзаменаційних уроків з основної спеціальності (2 уроки) та додаткового предмета (2 уроки), причому у різних типах професійної школи. Ці заняття, за бажанням референдарія, можна проводити в різні часові проміжки, однак не рідше, як через чотири тижні. Екзаменаційні пробні уроки дозволяється проводити у відомих стажисту класах. Вибір теми вимагає згоди майстра або керівника зі спеціальності, або фахівця-дидакта. Строки проведення уроків повідомляються кандидату на посаду вчителя професійної школи не пізніше чотирьох тижнів до дати проведення занять. Принаймні за день до проведення екзаменаційного пробного уроку референдарій подає у семінар проекти занять, які формують тематичний блок, а також план-конспект пробного уроку.

Екзаменаційна комісія, до якої входять уповноважений представник Міністерства культури і освіти (голова комісії), керівник семінару, майстер чи керівник зі спеціальності, директор школи або його заступник, запропонований стажистом учитель, – довірена особа референдарія, обговорює план-конспекти уроків, їх хід та результати. Обговорення відбувається перед екзаменаційною співбесідою. При оцінці окремих уроків беруться до уваги результати обговорення і проекти уроків. Якщо хоча б одне пробне заняття оцінено нижче, ніж на „достатньо“, то іспит тільки тоді вважається складеним, коли загальна оцінка рівня підготовки студент-референдарія тотожна „задовільно“. Якщо ж два пробні уроки оцінено нижче „достатньо“ в той час, коли оцінки решти окремих результатів становлять „задовільно“, обидва пробні заняття можуть бути проведені повторно протягом чотирьох тижнів. У випадку, якщо обидва повторні екзаменаційні уроки оцінені нижче „достатньо“, то іспит вважається не складеним, незважаючи на інші оцінки.

- Співбесіду, яка триває не довше 60 хв і включає по одному усному іспиту з: а) педагогіки /педагогічної психології; б) дидактики і методики основної спеціальності та додаткового предмета; в) шкільного, службового, молодіжного та батьківського права і організації школи (Lehrer /Lehrerinanberuflichen Schulen, 1994: 171).

За окремими результатами іспитів встановлюється загальна оцінка. Педагогічний екзамен вважається складеним, якщо кожен результат іспиту оцінено щонайменше на „достатньо“. Референдарій, який вчасно склав Другий державний іспит, успішно закінчує педагогічне стажування. Критерієм для прийняття рішення про зарахування його на шкільну службу у кожному суб'єкті федерації є Земельний іспит на посаду вчителя, екзаменаційний бал якого виводиться з середнього числа

результатів Першого і Другого державних іспитів, причому науковий іспит має одиничний коефіцієнт, а педагогічний – потрійний.

Як бачимо, референдаріат, що включає набуття професійно-практичного досвіду в формі стажування в професійних школах, відіграє надзвичайно важливу роль у системі підготовки вчителів Німеччини. У цей період на базі академічної, науково-теоретичної підготовки відбувається формування педагогічної діяльнісної компетентності вчителів-початківців. На думку німецьких учених Г.Вебера (Weber, 1995), Г.Лютера (Lutter, 1999), Б.Шредера (Schröder, 2002) навчання на другій фазі відзначається виникненням іншої інтелектуальної діяльності, яка призначена сформувати поглиблену установку і позицію молодих учителів щодо навчального закладу, учнів, їх проблем, а також характеризується розвитком мислення і діяльності, пов'язаних з орієнтацією на особистість школярів і на цій основі зумовленим інтересом до способу педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування.

Педагогічне стажування, організоване за принципами дуальності та зростаючої діяльнісної компетентності, надає можливість референдаріям накопичувати досвід викладання. Практика створює їм нагоду самостійного випробовування й самоствердження та пропонує безпосередній активний контакт із професійною сферою діяльності.

Наведені факти та їх осмислення дають підстави стверджувати, що педагогічне стажування майбутніх учителів професійної школи в Німеччині спрямоване на забезпечення навчальних закладів професійної освіти вчительськими кадрами, здатними виконувати завдання, що випливають із потреб часу. Кінцевим же показником підготовки педагогічних працівників є якісна професійна кваліфікація вчителів-початківців та високий статус учителя професійної школи у суспільстві.

Досвід організації професійно-педагогічної підготовки вчителів професійної школи під час другої фази навчання видається корисним для вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні. Адже педагогічне стажування німецьких референдаріїв – це своєрідна інтернатура – дворічна підготовча робота, що включає набуття професійно-практичного досвіду під час навчально-виховної діяльності у закладах професійної освіти. Двадцятичотирирокісна педагогічна практика характеризується специфічною інтелектуальною діяльністю, яка покликана сформувати поглиблену установку і позицію майбутніх викладачів професійної школи щодо навчального закладу, учнів, їх життєдіяльності. Друга фаза навчання відзначається розвитком мислення і діяльності, пов'язаних з орієнтацією на особистість школярів і на цій основі зумовленим інтересом до способів педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування; визначальним тут стає взаємопроникнення педагогічної теорії та педагогічної практики. Тому професійно-педагогічна діяльність під час референдаріату потребує науково керівництва з боку університетів, яке відсутнє у Німеччині. Крім того, дворічна підготовча робота розкриває стажистам особливості функціонування та напрями діяльності професійно-освітнього закладу, забезпечує можливість вивчення педагогічних технологій навчання, стимулює розвиток

комунікативних навичок молодого спеціаліста, сприяє розвитку професійного креативного мислення, ознайомленню з професійно-педагогічним етикетом, формує навички лідерства, прийняття самостійних рішень, оцінювання результатів своєї діяльності та навчальної роботи учнів, співробітництва, переконує в необхідності поглибленого вивчення конкретних дисциплін тощо. Отже, під час педагогічного стажування відбувається формування діяльнісної компетентності вчителів професійної школи, що є гарантом їх конкурентоспроможності на ринку праці. Водночас активне залучення школи до процесу професійно-методичної підготовки фахівців сприятиме співробітництву викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та вчителів, що забезпечить підготовку, яка відповідає практичним потребам середньої ланки освіти. Крім того, такий підхід дасть змогу повніше використовувати досвід найбільш кваліфікованих шкільних учителів у підготовці нової генерації педагогів.

Висновки. Дуальна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійних шкіл у Німеччині упродовж десятиліть підтверджує свою ефективність. Вона не лише сприяє модернізації змісту освіти, адаптації студентів до першого робочого місця, а отже підвищенню конкурентоздатності на ринку праці, але й надає можливість професійним школам готувати для себе кваліфіковані педагогічні кадри через вплив на процес підготовки фахівців з необхідними знаннями, вміннями та компетентностями, здійснювати відбір здібних здобувачів вищої освіти для працевлаштування після закінчення навчання в університеті. Заклади вищої освіти, у свою чергу, посилюють конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг завдяки поліпшенню якості освіти за рахунок адаптації освітніх програм до вимог роботодавців, розширення можливостей для здійснення прикладних наукових досліджень та підвищення кваліфікації викладацького складу. У цьому полягає значення дуальної моделі організації практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійних шкіл, яка гарантує високий рівень практичної підготовки здобувачів вищої освіти, забезпечує рівновагу між освітніми запитами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти.

Література

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Абашкіна Н.В. – К., 1998. – 400 с.
2. Абашкіна Н.В. Професійні якості вчителя в оцінках німецьких дослідників XX століття / Абашкіна Н.В. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Вип. 1(5). – С. 191-200.
3. Бобраков С.В. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід / С. Бобраков // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 161-168. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2012_2_22.
4. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаманюк В.А. – К., 1995. – 221 с.
5. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Козак Н.В. – Тернопіль, 2000. – 211 с.

6. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80>

7. Пуховська Л.П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. П. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 63-70.

8. Пуховська Л.П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал. – 2011. – Випуск 1. – С. 97-107.

9. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 279 с.

10. Турчин А. І. Особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині / Турчин А. І. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – №3. – С. 141-150.

11. Arndt D. Schulpraktische Studien — integrativer Bestandteil im Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ / Arndt D., Bernard F., Schröder B. // Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. — Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. – S. 195-220.

12. Bader R. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf / Bader R., Pätzold G. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – 456 S.

13. Bader R. Grundprobleme der Lehrerausbildung für berufsbildenden Schulen / Bader R., Schröder B., Schmeer E. // Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. – Bochum, 1998. – S. 313-331.

14. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 1991 (GVBl S. 492), 233 S.

15. Flach H. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten / Flach H., Lück J., Preuss R. – Frankfurt-am-Main, 1995. – Bd. 2. – 226 S

16. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.bundestag.de/gg>

17. Holfelder W. Schulgesetz für Baden-Württemberg mit Nebenbestimmungen und Sonderteil Lehrerdienstrecht / Holfelder W., Bosse W. unter Mitarbeit von Weber G. – 10. Auflage. – Stuttgart; München; Hannover; Berlin, 1991. – 351 S.

18. Lehrer / Lehrerin an beruflichen Schulen /Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen. – 11. Auflage. – Bonn /Bielefeld: Bertelsmann Verl., 1994. – 186 S.

19. Lutter H. Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar / Lutter H. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien, 1999. – 350 S.

20. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland / Schulz D. // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510-525.

21. Weber G. Zweiphasige Lehrerbildung – ein deutsches Modell / Weber G. //Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – S. 409-435

References

1. Abashkina, N. (1998). *Rozvytok profesijnoi osvity v Nimechchyni (kinec' XIX-XX st.)* [The Development of the Vocational Training in Germany (the End of the XIX-th Century – the XX-th Century)]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Abashkina, N. (2002). *Profesijni yakosti vchy'telya v ocinkax nimecz'ky'x doslidny'kiv XX stolittya* [Professional qualities of the teacher in the estimations of the German researchers of the XX century]. *Continuing Professional Education. Theory and Practice. Scientific and Methodical Journal*, 1(5), 191-200 [in Ukrainian].

3. Bobrakov, S. (2012). *Reformuvannya zmistu profesijnoyi pidgotovky' vchy'teliv u VNZ Nimechchy'ny': prakty'ko-orijentovany'j pidxid* [Reforming the content of teacher training in German higher education institutions: a practice-oriented approach]. *Comparative professional pedagogy*, 2, 161-168. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2012_2_22. [in Ukrainian].

4. Gamanyuk, V. (1995). *Sy'stema pidgotovky' pedagogichny'x kadriv ta pidvy'shennya yix kvalifikaciji u Nimechchy'ni* [System of preparation of pedagogical staff and their qualification improvement in Germany]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

5. Kozak, N. (2000). *Dy'dakty'chni osnovy' profesijnoyi pidgotovky' majbutnix uchy'teliv u FRN (druga polovy'na XVIII – kinecz' XX st* [Didactic bases of professional training of future teachers in German Federative Republic (the middle of the 18th – the end of the 20th century)]. Candidate's thesis. Ternopil' [in Ukrainian].

6. *Pro zatverdzhennya planu zahodiv z realizaciji Konceptiyi pidgotovky' faxivciv za dual'noyu formoyu zdobuttya osvity* [On approval of the action plan for the implementation of the Concept of training specialists in dual education]. – Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80> [in Ukrainian].

7. Pukhovska, L. (2009). *Yevropejskyi vymir pedahohichnoi osvity: novi kompetentnosti vchyteliv* [The European dimension of teacher education: new competences for teachers]. *Comparative educational studies*, 1, 63-70 [in Ukrainian].

8. Pukhovska, L. (2011). *Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku vchyteliv: rukh do kontseptualnoi karty* [Theoretical foundations of teacher professional development: a movement to a conceptual map]. *Comparative professional pedagogy: scientific journal*, 1, 97-107 [in Ukrainian].

9. Turchyn A. I. *Pidhotovka vchyteliv dlia zakladiv profesiinoyi osvity u Nimechchyni: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. / A. I. Turchyn. – Ternopil, 2003. – 279 s.*

10. Turchyn, A. (2010). *Osobly'vosti prakty'chnoyi profesijno-pedagogichnoyi pidgotovky' majbutnix uchy'teliv profesijnoyi shkoly' v Nimechchy'ni* [The features of practical vocational and educational training of future teachers of vocational schools in Germany]. *Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series Pedagogy*, 3, 141-150 [in Ukrainian].

11. Arndt D. *Schulpraktische Studien — integrativer Bestandteil im Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ / Arndt D., Bernard F., Schröder B. // Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. — Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. – S. 195-220.*

12. Bader R. *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf / Bader R., Pätzold G. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – 456 S.*

13. Bader R. *Grundprobleme der Lehrerausbildung für berufsbildenden Schulen / Bader R., Schröder B., Schmeer E. // Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. – Bochum, 1998. – S. 313-331.*

14. *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 1991 (GVBl S. 492), 233 S.*

15. Flach H. *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten / Flach H., Lück J., Preuss R. – Frankfurt-am-Main, 1995. – Bd. 2. – 226 S*

16. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag [Elektronny'j resurs] – Режим доступу: <https://www.bundestag.de/gg>*

17. *Holfelder W. Schulgesetz für Baden-Württemberg mit Nebenbestimmungen*

und Sonderteil Lehrerdienstrecht / Holfelder W., Bosse W. unter Mitarbeit von Weber G. – 10. Auflage. – Stuttgart; München; Hannover; Berlin, 1991. – 351 S.

18. Lehrer /Lehrerin an beruflichen Schulen /Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen. – 11. Auflage. – Bonn /Bielefeld: Bertelsmann Verl., 1994. – 186 S.

19. Lutter H. Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar / Lutter H. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien, 1999. – 350 S.

20. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland / Schulz D. // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510-525.

21. Weber G. Zweiphasige Lehrerbildung – ein deutsches Modell / Weber G. // Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – S. 409-435

АНОТАЦІЯ

У країнах Європейського Союзу своєрідним інструментом, завдяки якому вдається вирівнювати дисбаланс між зростаючими потребами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти, є дуальна модель здобуття професійної освіти, яка знайшла своє застосування і в сфері вищої педагогічної освіти Німеччини. Це актуалізує потребу вивчення практики дуальної підготовки в педагогічній освіті у даній країні.

У статті охарактеризовано структуру й зміст практичної підготовки майбутніх учителів професійної школи у Німеччині, виявлено та проаналізовано особливості застосування дуального підходу до її організації. З'ясовано, що набуття професійного досвіду, формування необхідних практичних навичок і вмінь здійснюється в процесі виробничої і шкільної практик та педагогічного стажування. Упродовж практики на виробництві формується емпіричний фундамент для навчання в закладі вищої освіти. Шкільна практика розглядається як форма набуття навичок, а не як поле діяльності. Формуванню педагогічної діяльнісної компетентності вчителя-початківця слугує педагогічне стажування, яке організоване за принципом дуальності місць навчання. Під час педагогічного стажування найповніше реалізовується єдність та взаємопроникнення теоретичної і практичної педагогічної підготовки. Ці складові практичної професійно-педагогічної підготовки дають змогу поєднувати та узгоджувати теоретичний і практичний компоненти навчання, синтезувати наукові знання і практичні вміння, формувати власний стиль професійної діяльності.

Визначено перспективи використання позитивного досвіду застосування дуальної моделі практичної професійно-педагогічної підготовки учителів професійної школи в Німеччині в аналогічній практиці педагогічної освіти в Україні: ініціювання попередньої практичної діяльності на виробництві з обраного фаху як необхідної передумови вступу до закладу вищої освіти; запровадження педагогічного стажування; здійснення кооперування закладу вищої освіти з підприємствами, установами та організаціями.

Ключові слова: *учитель професійної школи, практична професійно-педагогічна підготовка, виробнича практика, шкільна практика, педагогічне стажування, дуальність, Німеччина*

УДК [378.091.212:792.8]:17.022.1

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-476-483

REVIEW OF LITERARY SOURCES ON THE PROBLEMS OF MORAL AND SPIRITUAL OUTLOOK OF FUTURE CHOREOGRAPHERS: THEORETICAL ASPECT

ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Alona USKOVA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-3274-9978>

uskovaalena555@gmail.com

*Bogdan Khmel'nitsky Melitopol State
Pedagogical University*

✉ 20 Hetmanska St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72300

Альона УСКОВА,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

*Мелітопольський державний
педагогічний університет імені*

Богдана Хмельницького
✉ вул. Гетьманська, 20,
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72300

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article deals with the spiritual and moral values that guide the seekers to develop the spiritual and moral outlook of the individual, which will help in life and in the work for professional growth. The main educational problems during the development of the spiritual and moral worldview of the choreographic education seekers in the modern institution of higher pedagogical education are identified, which will allow to correct the work in carrying out educational activities aimed at both the individual and his professional growth. The literature of modern Ukrainian and foreign scholars such as: I. Bekh, L. Vygotsky, R. Gipson, L. Moskalyova, G. Shevchenko, E. Pomitkin, E. Wilson is analyzed. worldview of choreographic education seekers. " After all, spirituality and morality exist in a coherent combination, which gives the opportunity to generate an inseparable and harmonious personality.

Through the use of supporting literature, we have revealed the theoretical aspects of the development of the spiritual and moral outlook of student youth, namely future choreographers, who will help to supplement the teaching of choreographic disciplines.

The article describes the peculiarities of realization of the main tasks in the development of the spiritual and moral outlook of the personality of the choreographic education seeker in a higher pedagogical educational institution. We paid special attention to the development of the spiritual and moral outlook of the future choreographer as an important quality of becoming a professional personality. But characterized by mythological, philosophical, religious, scientific, artistic worldviews. Where the types of worldviews we have developed lead to the development of creativity, spiritual balance and the maintenance of an internal order that is closely linked to the development of any worldview that directly leads to continuous growth and the acquisition of certain professional experience.

Keywords: *spirituality, morality, outlook, spiritual and moral outlook.*

Вступ. На сьогодні за допомогою впровадження інноваційних технологій українська система освіти намагається стрімко розвиватися. Використовуючи комп'ютерні технології при опануванні певних професій, можна досягти великих успіхів. Однак не всі професії можна засвоювати за допомогою таких технологій. Адже ще ніхто не відміняв духовно-морального зростання особистості фахівця під час професійного навчання.

Спостерігаючи за розвитком нинішнього покоління молоді при формуванні у неї професійних орієнтацій, умінь, навичок, можемо зазначити, що живе спілкування стає не в тренді. Віртуальні комунікації починають стрімко заповнювати життя та перешкоджають можливості насолоджуватися спілкуванням, під час якого проходить духовно-моральне зростання та розвиток світогляду особистості. Чим менше здобувачі освіти спілкуються між собою, розділяють власні думки, погляди, набуті знання тощо, тим більше вони схильні до духовно-морального занепаду. Адже студентська молодь має оволодівати не лише системою наукових знань, професійних навичок і умінь, а й розвивати духовно-моральний світогляд за допомогою опанування кращих здобутків національної науки, культури країни, в якій проживає.

Мета цієї статті полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів подолання основних проблем у розвитку духовно-морального світогляду здобувачів хореографічної освіти.

Методи та методики дослідження. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку духовно-морального світогляду студентської молоді здійснювався за допомогою аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення педагогічного досвіду науковців із значеної проблеми.

Результати та дискусії. Проблема розвитку духовно-морального світогляду молодого покоління в державі під час її інтеграції до загальноєвропейського співтовариства є актуальною. Адже однією з проблем розвитку духовно-морального світогляду в студентській молоді є вплив молодіжних субкультур, що відривають їх від загальнолюдських духовно-моральних цінностей, підтримки, розвитку та примноження багатовікової спадщини українського народу. Виявлення такої проблеми спонукає сучасних педагогів формувати в студентів духовно-моральні цінності під час освітнього процесу заради становлення кожного з них як індивідуальності та професійної особистості.

Проблема розвитку духовно-морального світогляду студентської молоді є багатоаспектною. Питання морального виховання розглядали такі науковці, як М. Аглетасва, Р. Атаманова, І. Бех, І. Бужина, З. Васильєва, Л. Москальова, Г. Шевченко, О. Ярмоленко та інші. Науковці акцентують на необхідності розвивати в здобувачів вищої освіти моральної цінності як розширення їхнього світогляду не лише з життєвої, а й професійної позиції. Однак про розвиток морального світогляду студентської молоді в їхніх працях мова не йдеться, що вказує нам на одну з основних проблем розвитку духовно-морального світогляду та спрямовує нашу роботу на подальший огляд літератури для формування поняття «моральний світогляд».

Проблему духовного виховання в Україні вивчали та вивчають

науковці: І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, Л. Виготський, Є. Ісаєв, З. Карпенко, О. Киричук, О. Колісник, В. Москалець, Е. Помиткін, В. Слободчиков та інші. Так, І. Бех стверджує, що студентська молодь є значним прошарком нашого суспільства, котрий має розвивати духовний потенціал. Основною соціальною детермінантою, що визначає морально-духовне зростання молоді особистості, є її професійно-пізнавальна діяльність, пов'язана з духовними пошуками [1, с. 399]. Погоджуючись з науковцем, можемо додати, що професійно-пізнавальну діяльність, яка пов'язана з духовними пошуками, також необхідно розглядати як розвиток духовного світогляду, оскільки кожна професія має свої методи та форми роботи, що забезпечують основні функції засвоєння матеріалу.

Після огляду наукової літератури з питання розвитку духовного виховання можемо констатувати, що науковці не розглядали окремо розвиток духовного світогляду в здобувачів вищої освіти, а досліджували та аналізували лише духовне виховання студентської молоді, що є ще однією з основних проблем розвитку духовно-морального світогляду студентської молоді, а особливо майбутніх хореографів. Усе це переконує в необхідності продовжити огляд наукової літератури щодо формулювання поняття «духовний світогляд», що актуально для майбутніх хореографів.

Дослідженню розвитку світогляду присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних філософів та науковців, як Є. Андроса, Є. Бистрицького, В. Василенка, Й. Гете, О. Данильяна, В. Діденка, В. Дильтея, В. Сухомлинського, В. Табачковського, В. Тараненка, Н. Хамітов, В. Шинкарук, М. Юрія та ін.

Український філософ Є. Бистрицький свідчить, що саме науковий світогляд, є найкращим показником якості "зовнішності" науково-технологічного відношення людини до навколишнього середовища й до власного життєвого світу. Адже усе чітко показано на схемах просвітницько-діяльнісного бачення культури. Науковець характеризує Людину як розумну, науково-освічену, "справді культурного громадянина світу", особу, яка має універсально-культурний світогляд, об'єктом знання якої є необмежені простори зовнішньо-людського й історично-майбутньо-модерного світогляду» [2, с.62-90; 465-467.].

Український філософ Н. Хамітов, зазначає, що, набувши розвитку в різних формах, світогляд позначався відкритістю до інтелектуальних традицій і насамперед до західноєвропейських. А при формуванні нового світогляду з властивою йому вірою в людину та її можливості, опануванням античної спадщини, наближенням до природи, ідеалізацією останньої як об'єкта мистецького зображення, переважанням ідеалу споглядання (з притаманним перенесенням творчої активності людини у внутрішній духовний світ) над ідеалом громадянської активності при започаткуванні новітньої освіти буде ще більше затребуваний у своєму розвитку. Ми вважаємо, що хоча в наш час інформаційні технології і заповнили увесь світ (це як позитивно, так і негативно), люди все-таки потребують власного розвитку. Саме за умови повернення до духовності, моральності та дотримання їх норм людина зможе ефективніше розвивати та розширювати

особистий духовно-моральний світогляд [4, с.88].

Сучасний український філософ В.Шинкарук став засновником Київської світоглядно-антропологічної школи. Він вважав, що філософування в руслі гуманізму пов'язане з прагненням занурити його у світову та вітчизняну філософську й культурну традицію і тим самим повернутися до втрачених можливостей, відродити духовний багаж, забутий у роки панування схоластичної державної ідеології. У наш час, на думку філософа, «...світогляд є невід'ємним атрибутом людської свідомості. У ньому безпосередньо виражена суспільна природа людини й творчий характер її свідомості» [6, с.30-32]. Для нашого дослідження є важливим, щоб саме розвиток духовно-морального світогляду в здобувачів хореографічної освіти розкривав творчий потенціал дотримання норм і професійності.

Німецький філософ В. Дильтей розробив власну теорію світоглядів. Він вважав, що саме в них у вищих формах особливо часто застосовується один метод – пояснення деякого незрозумілого за допомогою зрозумілого. Ясне стає засобом розуміння й пояснення незрозумілого. Наука здійснює аналіз і потім встановлює загальні відношення між ізольованими таким чином однорідними групами фактів; релігія, поезія й первісна метафізика виражають значення й зміст цілого. Де наука – вивчає та пізнає, а релігія, поезія й первісна метафізика – все розуміють. За визначенням філософа, усі світогляди мають одну й ту саму будову, коли намагаються вирішити загадки життя. Адже одна система, в якій на основі однієї картини світу вирішуються питання про значення й сенс цілого світу, де ідеал – це вище благо основних принципів життя. Така система визначається психічною закономірністю, згідно з якою концепція дійсності кладеться в основу поділу станів і речей на приємні й неприємні, на ті, що викликають задоволення й невдоволення, гідні схвалення або осуду. Така оцінка життя постає, у свою чергу, основою, що визначає нашу волю, тобто вказує на включення духовно-моральної рівноваги, яка й допомагає розкриттю духовно-морального світогляду в результаті закономірної послідовної роботи нашого пізнання [3, с.120].

За В. Дильтейем, основними передумовами формування різних світоглядів є різні умови життя (клімат, раси, нації), тобто все, що створене історією або іншим державним порядком, обумовлене часом поділу на епохи й століття, в яких живуть нації, впливаючи одна на одну. Однак, сучасне життя вражає нас постійною зміною розумінь, негараздами долі й силою зовнішнього світу, але душа має прагнути до внутрішньої врівноваженості, тобто набуття мудрості в духовному зростанні. Також важливим є те, що філософ вважає світогляд не витвором мислення, не волею пізнання. Світогляд – це результат зайнятої в житті позиції та отримання життєвого досвіду всієї конструкції нашого психічного цілого та піднесення життя до усвідомлення в пізнанні дійсності, оцінка життя й діяльності. Це основне положення вчення про світогляд підтверджується, якщо розглядати весь хід історії в цілому [3, с. 120].

Питанням світогляду займалися не лише науковці, слухну думку щодо розкриття світогляду має німецький письменник Й. Гете. Він був одним з перших провидців органічного світогляду, заснованого на розумінні світу як живої монадної цілості, утвореної із множини таких

самих монадних різномасштабних форм, що органічно самореалізуються на всіх рівнях і в усіх сферах буття. З чого бачимо, що будь-який світогляд у житті людини відіграє важливу роль, і ми маємо усі підстави для того, щоб його розвивати в майбутніх хореографів.

У філософії дослідженню поняття “світогляд” приділяється чимало уваги, оскільки він супроводжує людину на всіх етапах її життя.

Так, у філософському енциклопедичному словнику В. Шинкарука поняття «світогляд» розкрито як самовизначення людини щодо її місця у світі та взаємовідносин з ним. За авторами В. Діденко та В. Табачковським, світогляд є духовно-практичним утворенням, заснованим на співвіднесенні наявного, суцього та уявного, бажаного, належного, синтез досвіду, оцінки знання та переконань, зорієнтованих на ідеали [4, с.569]. Для нас є важливим це судження, адже поняття «духовно-морального світогляду» майбутніх хореографів має включати в себе майже всі перераховані вище якості, щоб творча професія набувала повнішого та зрозумілішого сенсу. Ще одне важливе, на наш погляд, уточнення щодо поняття «світогляд». Потреби особистості в саморозвитку, завдячуючи системі принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс і мету життя, які визначають діяльність майбутнього хореографа або соціальної групи (хореографічного колективу), що оточує та органічно включається у здійснення людських вчинків, дотримуючись норм поведінки, а також форм і способів сприйняття суб'єктом світу.

Для нашого дослідження важливими є витлумачення світогляду у філософському енциклопедичному словнику. Так, структурно світогляд поділяється на такі рівні: світобачення виникає на основі принципів; світовідчуття постає на основі досвіду; світорозуміння формується на основі знання; світоспоглядання виникає на основі поставленої мети, цілі, що усвідомлюється завдяки універсальним формам діяльності; світосприйняття формується на основі цінностей [4, с.567]. Завдяки вищеописаним світоглядним рівням можемо зазначити, що всі вони ґрунтуються на духовних і моральних цінностях, що потребує особистість при будь-якому етапі свого життя. Для нашого дослідження важливим є те, що якісне професійне зростання хореографів має відбуватися саме за дотриманням цих рівнів. Тоді не буде загублене живе спілкування, відчуття прекрасного, бажання творити мистецтво навіть не в мистецькій професії.

У зв'язку з виникненням сучасних надприродних подій людство повертається до віри в міфологію. Як вказано в підручнику з філософії О. Данильяна, вона є універсальним типом світогляду первісних суспільств, усі етноси своїм першим світоглядом вважають міфологію, яка містить у своїй основі міф – вигадану розповідь, витвір народної фантазії, де явища природи або культури подаються в наївно-антропоморфній формі. Тож міфологічний світогляд ґрунтується на вірі в надприродні сили, абсолютизуючи досвід окремого роду, племені та ін. з притаманними їм рисами – тотемізму, антропоморфізму, анімізму, символізму, фетишизму тощо [5, с.5-12]. Оскільки ми розглядаємо різні види світогляду, важливим є те, що він є сукупністю уявлень про місце людини у світі. Таке формулювання поняття розкриває здобувачам хореографічної освіти

можливості забезпечення потреби самовизначатися за допомогою розвитку духовно-морального світогляду через мистецький прояв.

Філософський світогляд за сучасних умов розглядається як один із впливових і дієвих типів. Він, як і релігія, розвивався з первинної міфології, успадкувавши її світоглядні функції. Тож він узагальнює практичний досвід, набуті під час освітнього процесу знання, упорядковує життєві та професійні цінності, допомагає у волевиявленнях здобувачів хореографічної освіти, в їхньому ставленні до мистецької освіти, повного розкриття з метою проникнення в сутність буття Всесвіту та особистості. Також, за судженням О. Данильяна, філософський світогляд є раціонально-теоретичною рефлексією підґрунтя всіх видів людської життєдіяльності, а для здобувачів хореографічної освіти – це розкриття духовно-морального світогляду через прийняття людьми їх творчих робіт, що надають відповіді на буденні запитання: «Чому? Навіщо? Куди? За що?» тощо. Адже завдяки хореографічним прем'єрам можна показати та передати і філософію, і різні світогляди загальної спрямованості, і людину з її ставленням до буденності. Проте відповіді на всі проблеми видів світогляду представники різних професій шукають по-своєму.

Сучасний філософський світогляд має особливості, однак в осмисленні світу ця наука систематично посилюється на знання, адже вона досліджує пізнавальне, духовне, ціннісне, соціальне, моральне, естетичне тощо ставлення людини до світу, виробляючи певні критерії й принципи як суспільної, так і індивідуальної діяльності, спираючись на знання закономірностей.

Таким чином, філософський світогляд є закономірним етапом у духовному розвитку людства, який був обумовлений як змінами в суспільному бутті людей, так і розвитком різних галузей суспільної свідомості. Однією з таких галузей є мистецька освіта, зокрема хореографія, що має неабиякий вплив на розкриття життєвих питань через передачу певних рухів тощо. Узагальнені форми діяльності людини в окремі історичні проміжки часу відповідно до розвитку культури та пізнання є проявом і вираженням свідомості й самосвідомості людини, практично орієнтованих на перетворення світу й себе за нормами культури і цивілізації.

Важливим для нас є релігійний світогляд, який ґрунтується на обоженні надприродних сил, жорсткому поділі на духовний і тілесний, земний і небесний, природний і надприродний світи, де все долається персоніфікацією [4, с.569], а час набуває стріловидного вигляду, постулюється ноуменальний світ, недоступний органам чуттів і розуму. Релігійний світогляд у філософському енциклопедичному словнику розкривається більш зрілою формою світогляду, ніж міфологічний. У ній буття осягається новими засобами. Важливим для нас є таке судження, що світ роздвоюється на духовний та тілесний, земний і небесний, природний і надприродний, до того ж земний починає розглядатися як наслідок надприродного. Саме такі поділи можна втілити в хореографічну виставу для передачі та вирішення певних проблем за допомогою обрядовості, де плекаються людські почуття любові, добра, терпимості, співчуття, милосердя, обов'язку, справедливості тощо. Але в релігійному світогляді

можуть відобразитися й протилежні настрої, ідеї тощо [4, с.570].

За визначеннями філософів, науковий світогляд ґрунтується на експериментальних та теоретичних знаннях про світ загалом, які характеризуються об'єктивністю, істинністю, загальною значущістю, цілеспрямованістю, відтворюваністю, детермінованістю, необхідністю, ефективністю в змінах природно-історичної дійсності. У хореографічному професійному зростанні вагомим є цілеспрямованість та вміння відтворювати дійсність задля донесення до людства певних проблем та бажання їх виправити.

Вітчизняні філософи свідчать, що мистецький світогляд ґрунтується на художніх образах та творах мистецтва, матеріальних та духовних цінностей, що задовольняють естетичні потреби людини і суспільства відповідно до смаків, переконань, ідеалів. Світоглядні переконання, які пройшли крізь серце людини, пережиті й вистраждані нею, опосередковані власним досвідом, тобто такі, що беруть участь у формуванні життєвої позиції. Світогляд спрямовує на ідеал – ідею, що стала предметом почуття. Саме тому в наш час стрімко розвиваються інформаційні технології, які перетворюють живе спілкування на електронне, але головне – не занаятити духовність, дотримуватися моральної вихованості та розвивати світогляд [4, с.570].

Висновки. Оскільки потреба самовизначатися в житті характерна майже для всіх людей, то світогляд найперший зорієнтує особистість, адже він є сукупністю уявлень про місце її у світі.

Таким чином, приймаємо та можемо стверджувати те, що який би світогляд ми не розглядали, усі наукові та філософські пояснення призводять до розвитку внутрішньої рівноваженості, тобто духовної вихованості та дотримання внутрішнього розпорядку – моральної вихованості. Усі опрацьовані нами види світоглядів переконують у тому, що розвиток творчих здібностей, духовна рівноваженість та внутрішній розпорядок тісно пов'язаний з розвитком будь-якого світогляду, який безпосередньо спонукає до безперервного зростання та набуття певного професійного досвіду. Формування духовно-морального світогляду здобувачів хореографічної освіти – одне із провідних завдань освітнього закладу. І це надає нам усі підстави для проведення подальшого пошуку та експериментальної роботи для пояснення та розкриття сучасного власного поняття «духовно-моральний світогляд здобувачів хореографічної освіти» за допомогою дослідження змісту, форм і методів ефективної реалізації даного процесу.

Література

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. – Чернівці : Букрек, 2015 – 840 с. – С. 399
2. Бистрицький Є. К. Філософський образ культури та світ національного буття // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. — Київ: Фенікс, 1996. — С.62-90; 465-467.
3. Бойченко І. К. Філософія історії : [підручник] / І. К. Бойченко. – Київ : Знання, 2005. – 120с.
4. В. Діденко, В. Табачковський. Світогляд // Філософський енциклопедичний словник / В.І.Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л.В.Озадівська, Н.П.Поліщук (наукові редактори); І.О.Покаржевська (художнє оформлення). —

Київ: Абрис, 2002.— 742с. — С.569; С. 88с

5. Данильян О. Г. Філософія : підручник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. — 2-ге вид., допов. і переробл. — Х. : Право, 2012. — 312 с. С.5-12

6. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. — 2. вид. I доп. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с. — С.30-32.

References

1. Bex I.D. Vy'brani naukovi praci. Vy'xovannya osoby'stosti. Tom 1. — Chernivci : Bukrek, 2015 — 840 s. — S. 399

2. Vy'stry'cz'ky'j Ye. K. Filososfs'ky'j obraz kul'tury` ta svit nacional`nogo buttya // Fenomen ukrayins'koyi kul'tury': metodologichni zasady` osmy'slennya. — Ky'viv: Feniks, 1996. — S.62-90; 465-467.

3. Bojchenko I. K. Filosoifiya istoriyi : [pidruchny'k] / I. K. Bojchenko. — Ky'viv : Znannya, 2005. — 120s.

4. V. Didenko, V. Tabachkovs'ky'j. Svitoglyad // Filososfs'ky'j ency'klopedy'chny'j slovny'k / V.I.Shy' nkaruk (golova redkolegiji) ta in.; L.V.Ozadovs'ka, N.P.Polishhuk (naukovi redaktery'); I.O.Pokarzhev's'ka (xudozhnye dromlennya). — Ky'viv: Abru's, 2002.— 742s. — S.569; S. 88с

5. Dany'l'yan O. G. Filosoifiya : pidruchny'k / O. G. Dany'l'yan, V. M. Taranenko. — 2-ge vy'd., dopov. i pererobl. — X. : Pravo, 2012. — 312 s. S.5-12

6. Filososfs'ky'j slovny'k / Za red. V. I. Shy' nkaruka. — 2. vy'd. I dop. — K.: Golov. red. URE, 1986. — 800 s. — С.30-32.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто духовно-моральні ціннісні орієнтації, які спрямовують здобувачів освіти на розвиток духовно-морального світогляду особистості, який допомагатиме протягом життя та в професійному зростанні. Визначено основні виховні проблеми під час розвитку духовно-морального світогляду здобувачів хореографічної освіти в сучасному закладі вищої педагогічної освіти, що нададуть можливість коригувати роботу при проведенні виховних заходів спрямованих як на особистість, так і на її професійне зростання. Проаналізовано літературу сучасних українських і зарубіжних науковців (І. Бех, Л. Виготський Р. Гіпсон, Л. Москальова, Г. Шевченко, Е. Помиткін, Є. Уїпсон), що спрямували наше дослідження на подальше визначення сутності поняття "духовно-моральний світогляд особистості здобувачів хореографічної освіти". Можемо стверджувати, що духовність та моральність існують в цілісному поєднанні, яке надає можливість генерувати нероздільну й гармонійну особистість. Аналіз наукових джерел під кутом зору досліджуваної проблеми сприяв визначенню теоретичних аспектів розвитку духовно-морального світогляду студентської молоді, а саме майбутніх хореографів, що допоможуть внести корективи в освітній процес ЗВО.

У статті охарактеризовано особливості реалізації основних завдань із розвитку духовно-морального світогляду особистості здобувача хореографічної освіти в закладі вищої педагогічної освіти. Особливу увагу ми приділили питанню розвитку духовно-морального світогляду майбутнього хореографа як важливої якості становлення професійної особистості; схарактеризували міфологічний, філософський, релігійний, науковий, мистецький світогляди. Опрацьовані нами види світоглядів сприяють розвитку творчих здібностей, духовної рівноваженості та підтримки внутрішнього розпорядку майбутніх хореографів, тісно пов'язані з розвитком будь-якого світогляду, який безпосередньо спонукає до безперервного зростання та набуття певного професійного досвіду.

Ключові слова: духовність, моральність, світогляд, духовно-моральний світогляд.

УДК 378.091.33:793.3

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-484-492

THE IMPORTANCE OF THE DISCIPLINE “THEORY AND METHODS OF TEACHING CLASSICAL DANCE” IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION STUDENTS-CHOREOGRAPHERS’ OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ЗНАЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ” У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Liliia CHERVONSKA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Лілія ЧЕРВОНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-4906-684X>

chervonskay@ukr.net

Melitopol State Pedagogical
University Bogdan Khmelnytsky

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ 20 street Hetmanska, 20
Melitopol, Zaporizhzhia region, 72300

✉ вул. Гетманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72300

Original manuscript received: February 01, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

The article deals with the peculiarities of professional training of students-choreographers of higher educational institutions in the course of studying the discipline “Theory and Methods of Teaching Classical Dance”. The problem of a competent approach, which is the basis for the training of future specialists, involves the development in the individual of the ability to orient in a variety of difficult situations, the ability to predict the results of their activities and be responsible for them, to quickly switch from one type of activity to another, combining the performance of different functions. The essence of the concepts “vocational training”, “competent approach” is revealed. The main normative documents for providing of the educational process of professional choreographic preparation of higher education applicants are defined. The content of vocational training of students-choreographers’ is determined by the educational-professional program 024 “Choreography” of the institution of higher education, which defines the list of educational components of the cycle of general and vocational training, program competences and learning outcomes, defines the requirements for the content, volume and level of educational-professions choreography. Special (special, subject) competences and learning outcomes acquired by higher education students in the course of studying the theory and methods of teaching classical dance have been determined. In the research the questions of independent preparation of students-choreographers for the lesson of classical dance, their understanding of peculiarities of structural construction and content of the discipline “Theory and Methods of Teaching Classical Dance” at different stages of study are actualized. The content and structural components of classical dance lesson construction are analyzed. It has been determined that the lesson of classical dance in higher educational institutions consists of four main structural components: exersis at the machine, exerissis in the middle of the hall, adagio and allegro. Each part of the classical dance lesson has its own tasks, aimed

at solving of the overall goal of the lesson and at creating of a basis for further development and improvement of the educational material.

Key words: *classical dance, vocational training, students-choreographers, competencies, exersis, dance movements.*

Вступ. Професійна підготовка студентів-хореографів закладів вищої освіти – процес тривалий і багатовекторний, який охоплює опанування освітніми компонентами різного спрямування. Важливе місце в процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми 024 “Хореографія” займає компетентісний підхід, який характеризується зміщенням акцентів у викладанні на активну самостійну діяльність студентів, зокрема переорієнтацію освітнього процесу на параметри професійних компетентностей. Компетентісний підхід є основою підготовки майбутніх фахівців, що передбачає розвиток в особистості здатності орієнтування в розмаїтті складних ситуацій, вміння прогнозувати результати своєї діяльності й нести за них відповідальність, швидко змінювати один вид діяльності на інший, поєднувати виконання різних функцій тощо.

Професійна хореографічна підготовка розглядається науковцями як система навчання, яка забезпечує майбутніх фахівців особистісними знаннями, вміннями і навичками, що ґрунтуються на взаємодії педагогічної й виконавської майстерності. Цей процес складний довготривалий, що вимагає не лише досконалого професійного оволодіння технічною майстерністю, але й засвоєння методик викладання дисциплін хореографічного циклу, формування загально-педагогічних та спеціальних умінь (Благова, 2010).

Сучасні вітчизняні педагоги-науковці (І. Білоусенко, Н. Корисько, А.Рехлицька, Л. Цветкова, С. Шалала та інші), актуалізуючи питання професійної хореографічної підготовки здобувачів вищої освіти, зазначають, що однією з необхідних умов забезпечення якості навчання бакалаврів хореографії є опанування дисципліною “Теорія і методика викладання класичного танцю”, яка забезпечує студентів необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями основ хореографічного мистецтва, передбачає розвиток необхідних професійні якостей. Разом з тим, попри підвищений інтерес науковців до проблеми професійної підготовки студентів-хореографів, цілий ряд актуальних і важливих питань зазначеної проблеми залишились поза дослідницькою увагою.

Мета цієї статті полягає у висвітленні особливостей професійної підготовки студентів-хореографів закладів вищої освіти в процесі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю”. Реалізація мети, поставленої в даній статті, передбачала вирішення таких завдань:

- визначити програмні фахові компетентності, що формуються в студентів-хореографів у процесі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю”;

- визначити результати навчання, що набувають здобувачі вищої освіти у процесі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю”;

- проаналізувати та визначити зміст структурних компонентів

уроку класичного танцю.

Методи та методики дослідження. Реалізація мети, поставленої в статті, відбувалась завдяки використанню комплексу взаємопов'язаних методів дослідження: аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення педагогічного досвіду з проблеми професійної хореографічної підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми 024 “Хореографія”.

Результати та дискусії. Освітній процес професійної підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 024 Хореографія базується на положеннях Закону України “Про вищу освіту” (2014), Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 “Хореографія” (2020), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти визначається освітньо-професійною програмою 024 “Хореографія” закладу вищої освіти, в якій визначається перелік освітніх компонентів циклу загальної та професійної підготовки, програмні компетентності та результати навчання, зміст, обсяг освітніх компонентів професійної підготовки бакалаврів хореографії.

Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 “Хореографія” передбачено набуття здобувачами вищої освіти 5 загальних та 17 спеціальних (фахових, предметних) компетентностей. Вони формуються в процесі опанування студентами всіма освітніми компонентами циклу загальної та професійної підготовки.

Дисципліна “Теорія і методика викладання класичного танцю” є обов'язковим компонентом циклу професійної підготовки освітньо-професійної програми 024 Хореографія. Відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 “Хореографія” першого (бакалаврського) рівня визначимо фахові компетентності, яких набувають студенти в процесі вивчення освітнього компонента “Теорія і методика викладання класичного танцю”:

- здатність оперувати професійною термінологією у сфері фахової хореографічної діяльності (виконавської, викладацької, балетмейстерської та організаційної);

- здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків для забезпечення освітнього процесу в початкових, профільних, фахових закладах освіти;

- здатність забезпечувати високий рівень володіння танцювальними техніками, виконавськими прийомами, застосовувати їх як виражальний засіб;

- здатність застосовувати набуті виконавські навички в концертно-сценічній діяльності, підпорядковуючи їх завданням хореографічного проєкту та інші (Стандарт вищої освіти, 2020:8).

Крім того, у процесі професійної підготовки здобувачі вищої освіти під час вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” набувають таких результатів навчання:

- володіти термінологією хореографічного мистецтва, його понятійно-категоріальним апаратом;

- мати навички використання традиційних та інноваційних методик викладання фахових дисциплін;
- розуміти хореографію як мистецький феномен, розрізняти основні тенденції її розвитку, класифікувати види, напрями, стилі хореографії;
- вдосконалювати виконавські навички і прийоми в процесі підготовки та участі у фестивалях і конкурсах;
- відшукувати необхідну інформацію, критично аналізувати і творчо переосмислювати її та застосовувати в процесі виробничої діяльності та інші (Стандарт вищої освіти, 2020:9-10).

Процес набуття програмних результатів навчання дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” пов’язаний з оволодінням майбутніми фахівцями методикою викладання класичного танцю, що передбачає наявність знань у студентів щодо змісту уроку класичного танцю та його структурної побудови. Розглянемо детальніше основні структурні компоненти уроку класичного танцю.

Урок класичного танцю у вищих закладах освіти має загальноприйнятну будову, що складається з таких основних частин: екзерсис біля станка, екзерсис на середині залу, *adagio* і *allegro*. Кожна частина уроку класичного танцю має свої окремі завдання, спрямованні на вирішення загальної мети. Тому методично й послідовно кожний структурний компонент уроку створює основу для подальшого відпрацювання та вдосконалення навчального матеріалу.

Практичне заняття уроку класичного танцю завжди розпочинається з розминки. Відповідні вправи мають покращувати фізичну діяльність студентів-хореографів і знижувати ймовірність виникнення травм на заняттях. Розігріваючий ефект розминок проводиться до відчуття теплоти в тілі. Педагог має слідкувати за тим, щоб у студентів не виникло почуття втоми. Виконання розминок обов’язково має проводитися симетрично. Це означає, що дозування вправ на праву і ліву сторони тіла має бути однаковим.

Перші практичні заняття уроку класичного танцю слід розпочинати з вивчення позицій ніг і рук, постанови корпусу. Далі розпочинається вивчення найпростіших вправ (екзерсису) біля станка. Екзерсис (фр. *exercice* – “вправа”, від лат. *exercitium*) – комплекс різноманітних тренувальних вправ, що складають основу уроку класичного танцю та виробляють професійні якості, необхідні для танцювальної техніки: розвиток сили м’язів, еластичності зв’язок, виховання виворотності, стійкості і правильної координації рухів в учнів або артистів балету. Екзерсис складається з системи навчально-тренувальних вправ, поєднання і варіювання яких дозволяє вдосконалювати й підтримувати опорно-руховий апарат, розвинути виконавські вміння та навички, технічні можливості, психологічні властивості та якості особистості (пам’ять, уяву, мислення, волю тощо.). Систематичне виконання екзерсису біля станка допомагає оволодіти технікою танцю, виробляє стійкість, виворотність, гнучкість, м’якість і легкість рухів (Червонська, Богатирьова, 2018:236).

Екзерсис біля станка є невід’ємним складником уроку, основні його рухи залишаються незмінними впродовж усього навчання. При

цьому зростає рівень складності, варіюється поєднання з іншими рухами, вводяться нові з'єднувальні елементи. Кожен рух екзерсису класичного танцю спрямовано на розвиток виворотності та рухливості стопи й тазостегневого суглоба, формування високого та легкого стрибка, а також великого танцювального кроку. Рухи класичного екзерсису дають можливість закріпити апломб виконавця. Уся система рухів, яка формувалась протягом багатьох століть, дозволяє танцівнику при систематичних заняттях розвинути такі свої фізичні здібності, як виворотність ніг, легкий стрибок, гнучкість, великий крок, стійкість, а також удосконалити м'язи свого тіла й оволодіти вишніми пластичними рухами, напрацювати витривалість (Цветкова, 2013:32).

Екзерсис біля станка та на середині залу має певну послідовність: **plie, battement tendu, battement tendu jete, rond de jambe par terre, battement fondu, battement frappe, rond de jambe en l'air, petit battement, battement developpe, grand battement jete.** На початковому етапі в процесі опанування екзерсисом класичного танцю студенти мають виконувати всі ці вправи в "чистому" вигляді, лише згодом вивчаються комбінаційні поєднання за різним рівнем складності відповідно до курсу навчання.

Наступною частиною уроку класичного танцю є екзерсис на середині залу, що має вищий рівень оволодіння навчальним матеріалом у порівнянні з екзерсисом біля станка. До виконання цієї частини уроку класичного танцю можна переходити після відпрацювання навичок виконання рухів екзерсису біля станка, що забезпечує відчуття стійкості. Під час виконання екзерсису на середині залу слід дотримуватися необхідності збереження виворотності ніг, "сильної" спини, підтягнутості корпусу і тазостегнового поясу. Разом з тим, необхідно контролювати відсутність напруженості плечей, шиї та рук. Під час виконання екзерсису на середині залу відсутня додаткова точка опори – станок, тому виникає необхідність контролю за координацією рухів корпусу, рук, голови. З метою вироблення стійкості необхідно забезпечити дотримання центру ваги, "сильної" спини, виворотних у тазостегновому, колінному й гомілковому суглобах ніг, підтягнутих сідниці та корпусу. Екзерсис на середині залу на початковому етапі також засвоюється спочатку в "чистому" вигляді в положенні *en face*, лише згодом вивчаються комбінаційні сполучення за різним рівнем складності (Цветкова, 2013:76).

Основне призначення тренувальних вправ екзерсису на середині залу – розвиток танцювальної техніки, гнучкості, м'якості та легкості. У процесі виконання екзерсису на середині залу кожен студент має навчитися вільно володіти своїм тілом – координувати рухи корпусу, голови, рук, ніг; утримувати стійкість корпусу та виворотність ніг. Займаючись класичним екзерсисом, кожен виконавець готує себе до подальшого фахового становлення та вдосконалення, що передбачає: фізичне навантаження, уміння регулювати дихання, правильно розподіляти навантаження на різноманітні групи м'язів і корпусу під час виконання танцювальних елементів (Шалапа, Корисько 2015:126).

У змісті уроку класичного танцю важливу роль відіграють навчально-танцювальні форми *adagio*. Форма *adagio* за своїми освітніми

функціями є кульмінацією екзерсису на середині класу, яка виховує у майбутніх фахівців почуття пози, правильну координацію рухів, кантилеуність переходів від руху до руху, а також музичальність і танцювальність. Необхідною умовою професійної підготовки студентів-хореографів на уроках класичного танцю є опанування різноманітністю форм *adagio* (Червонська, Ускова, 2019).

Педагоги-хореографи акцентують значущість форми *adagio* у вихованні апломбу танцівників, тобто стійкості корпусу в умовах правильної координації рухів. На їх думку, найважливішою функцією форми *adagio* є формування і закріплення навичок стійкості на всій стопі і на пів пальцях однієї ноги (в динаміці розвитку координаційної та технічної складності вправ, що входять до його складу). Стійкість є запорукою виразності виконання, тому, що дає виконавцю відчуття цілісності, зібраності всієї фігури. А однією з істотних змістовних функцій *adagio* є розвиток "почуття пози" або "почуття форми" у виконанні навчальних елементів (Ваганова, 2002).

Під час опанування майбутніми фахівцями різних форм *adagio* необхідно дотримуватись певних вимог та загальних принципів – доступності, поступовості, системності тощо. На початковому етапі вивчення класичного танцю *adagio* складається з найпростіших форм *releve lent na 90°*, *battement developpe*, *temps lie*, *port-de-bras*, що виконуються в повільному темпі і на всій ступні. Комбінування завдань з включенням програмних елементів, що формують навички стійкості на одній нозі з одночасною працюючою ногою на 90°, можна віднести до навчальної форми *adagio*. Далі – вивчаються різноманітні за координацією *demi rond de jambe developpe*, *rond de jambe developpe*, а також повільні підйоми на пів пальці у великих позах на 90°. На старших курсах вивчення класичного танцю *adagio* набуває закінчену форму, яка ускладнена різними поворотами в великих позах, тривалою стійкістю на високих пів пальцях в позах на 90° з одночасними переходами з пози в позу різними прийомами, *preparation* до *tour* і *tour* у великих позах, *tour sur le cou-de-pied*. Темп *adagio* в деякій мірі прискорюється. На цьому етапі навчання *adagio* рекомендується виконувати студентам, поєднуючи його в комбінації з *battement tendu jete* і закінчуючи маленькими *tour sur le cou-de-pied*. На останньому курсі вивчення класичного танцю *adagio* набуває умовного характеру, що може виконуватися не лише в помірному темпі, але і в прискореному. Велике або танцювальне *adagio* складається з обертальних рухів: *tour*, *renverse*, *fouette* тощо.

Під час вивчення студентами різних форм *adagio* необхідно враховувати розподіл правильного м'язового навантаження. Розвиток танцювальної майстерності майбутніх фахівців не виключає роботи над розвитком стійкості, координації, витривалості під час виконання *adagio* запланованих робочою програмою. Складаючи *adagio*, необхідно пам'ятати, що стійкість виробляється за допомогою взаємозв'язку декількох різних рухів на одній і тій же опорній нозі. Тільки достатня тривалість, напруженість і складність роботи опорної ноги, передбачена в побудові *adagio*, сприяє розвитку "віртуозної стійкості" (Костровицька, 1976).

Опанування різними формами *adagio* майбутніми фахівцями впливає на їх сприйняття та розуміння сутності класичного танцю не як комплексу складних танцювальних елементів, виконання яких спрямовано на фізичний розвиток, а комплексу виражальних засобів, здатних передавати різноманітні змістові відтінки, почуття.

Завершальною частиною уроку класичного танцю є *allegro*, в якій пози і рухи, відпрацьовані в *adagio*, виконуються в повітрі. Частина уроку класичного танцю *allegro* об'єднує значну групу рухів (елементів), різноманітних за способами відштовхування і приземлення, висотою, прийомами виконання. Але стрибок у ньому важливій не сам по собі: його роль визначається змістовністю, яка досягається вмінням відтворити в повітрі необхідну позу. Саме вона забезпечує передачу емоційного стану виконавця і обумовлює характер художнього образу. Виконання *стрибків* – найскладніша частина уроку класичного танцю, що базуються на попередньо засвоєних вправах *екзерсису* і *adagio*. Техніка стрибків має свої особливі виконавські прийоми: *елевація та балон* (Тарасов, 1981).

Залежно від висоти стрибки розподіляються на маленькі, середні й великі. За характером виконання стрибки поділяються на: стрибки з двох ніг на дві, стрибки з двох ніг на одну, стрибки з однієї ноги на дві, стрибки з однієї ноги на іншу, стрибки на одній нозі. Всі стрибки починаються й закінчуються на *demi-plie*. Виконання якісного стрибка залежить від сили м'язів ніг, еластичності й міцності зв'язок ступні та колін, розвиненого ахіллового сухожилля й особливо від сили стегна. Розучування стрибків починається обличчям до станка у I, II і V позиціях (*temps leve sauté*) не більше двох тижнів, потім вони виконуються на середині залу. Далі вивчаються *changement de pieds*, *pas echappe*, *pas assemblé* в різні напрямки, *pas glissade* з просуванням, *sissonne simple*, *jete* та інші. Перехід від маленьких стрибків до великих повинен бути поступовим, нескладні великі стрибки комбінуються з маленькими (Костровицька, 1976).

Отже, методика вивчення та техніка виконання рухів класичного танцю базується на принципах послідовності, системності, поступовості, що складається з раніше добре засвоєних елементів, до яких поступово додається новий хореографічний елемент. Це призводить до того, що м'язи студентів починають працювати набагато активніше, точніше, економніше й вільніше, без зайвої напруги. Правильне виконання рухів розвивається тільки тоді, коли студент добре знає і відчуває міру своєї м'язової напруги, її спадання та наростання, а для цього обов'язково необхідно знати методику вивчення елементів класичного танцю, зокрема, будову уроку, послідовність розташування та вивчення рухів різних частин уроку, їх тривалість на різних етапах вивчення класичного танцю.

Висновки. Таким чином, дисципліна “Теорія і методика викладання класичного танцю”, безумовно, є необхідним освітнім компонентом циклу професійної підготовки студентів-хореографів у вивченні комплексу фахових дисциплін. Опанування класичним танцем вимагає від майбутніх фахівців не тільки скрупульозного відпрацювання танцювальних рухів, комбінацій, а й бути обізнаним у різних сферах –

музиці, психології, анатомії і фізіології, акторській майстерності, хореографічній стилістиці. Саме на ці аспекти буде спрямовано наші подальші дослідження.

Література

- 1.Благова Т. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Т. Благова // Вісник Житомирського державного університету, 2010. – Вип.50. – Серія: Педагогічні науки. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf
- 2.Ваганова А. Основы классического танца / А. Ваганова. – СПб.: Лань, 2002. – 192 с.
- 3.Костровицкая В., Писарев А. Школа классического танца / В. Костровицкая, А. Писарев. – Л.: Искусство, 1976. – 272 с.
- 4.Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 “Хореографія” – К., 2020 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/024-choreografia-B.pdf>
- 5.Тарасов Н. Классический танец / Н. Тарасов. – М.: Искусство, 1981. – 479 с.
- 6.Червонська Л. Особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи / Л.Червонська // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб.наук. пр.. – Вип.1. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – С.255-259
- 7.Червонська Л., Богатирьова К. Класичний екзерсис: практичні аспекти вивчення /Л.Червонська, К.Богатирьова// Матеріали XXXIVМіжнародної науково-практичної конференції “Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації”: Зб. наук. праць. – Переяслав – Хмельницький, 2018. – Вип.34. – С.236-238
- 8.Червонська Л., Ускова А. Значення форми адажіо на уроках класичного танцю у процесі професійної підготовки студентів-хореографів у закладах вищої освіти / Л.Червонська, А.Ускова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ: БДПУ, 2019. – С.369-376
- 9.Цветкова Л. Методика викладання класичного танцю. Підручник. / Л.Цветкова – К.: Альтерпресс, 2013. – 324 с.
- 10.Шалала С., Корисько Н. Методика роботи з хореографічним колективом: підручник / С. Шалала, Н. Корисько. – Ч. 1 – К.: НАККіМ, 2015. – 252 с.

References

1. Blahova T. (2010). *Osoblyvosti profesiiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv-khoreohrafiv u systemi pedahohichnoi osvity* [Features of the professional training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education]– Rezhym dostupu: http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf [in Ukrainian].
2. Vaganova A. (2002). *Osnovy klassy`cheskogo tancza* [The basics of classical dance]. – SPb.: Lan`, 192 p. [in Russian].
3. Kostrovyczkaya V., Pysarev A. (1976) *Shkola klassy`cheskogo tancza* [School of classical dance]. Lenynhrad: Y`skusstvo, 272 p. [in Russian].
4. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia, haluzi znan 02 Kultura ta mystetstvo za spetsialnistiu 024 “Khoreohrafiia”* (2020) [Higher education standard of Ukraine of the first (bachelor) level, field of knowledge 02 Culture and art in the specialty 024 “Choreography”] – К., [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/024-choreografia-B.pdf> [in Ukrainian].
5. Tarasov N. (1981). *Klassy`chesky`j tanecz* [Classical dance]. Moskva: Y`skusstvo, 479 p. [in Russian].

6. Chervonska L. (2018) *Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky studentiv-khoreohrafov v umovakh suchasnoi vyshchoi shkoly* [Features of professional training of students-choreographers in the conditions of modern higher education] *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. Seria : Pedahohichni nauky : zb.nauk. pr. – Vyp.1. – Berdiansk : BDPU, – P.255-259 [in Ukrainian].
7. Chervonska L., Bohatyrova K. (2018) *Klasychnyi ekzersys: praktychni aspekty vyvchennia* [Classical exersis: practical aspects of study] / *Materialy KhKhKhIVMizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii"*: Zb. nauk. prats. – Pereiaslav – Khmelnytskyi, Vyp.34. – P.236-238 [in Ukrainian].
8. Chervonska L., Uskova A.(2019) *Znachennia formy adagio na urokakh klasychnoho tantsiu u protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv-khoreohrafov u zakladakh vyshchoi osvity* [The importance of adagio on classical dance lessons in the process of vocational training of choreographer students in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. Seria : Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. – Vyp.1. – Berdiansk : BDPU, – p.369-376 [in Ukrainian].
9. Czvyetkova L. (2013). *Metody`ka vy`kladannya klasy`chnogo tancyu. Pidruchny`k*. [Methodology of classical dance teaching. Textbook]. Kyiv: Al`terpress, 324 p. [in Ukrainian].
10. Shalapa S., Kory`s`ko N. (2015). *Metody`ka roboty` z` xoreografichny`m kolekty`vom: pidruchny`k* [Method of work with choreographic team: textbook]. Ch. 1. Kyiv: NAKKKiM, 252 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості професійної підготовки студентів-хореографів вищих закладів освіти в процесі вивчення дисципліни "Теорія і методика викладання класичного танцю". Актуалізовано проблему компетентнісного підходу, що є основою підготовки майбутніх фахівців, який передбачає розвиток в особистості здатності орієнтування в розмаїтті складних ситуацій, вміння прогнозувати результати своєї діяльності й нести за них відповідальність, швидко змінювати один вид діяльності іншим, поєднувати виконання різних функцій. Розкрито сутність понять "професійна підготовка", "компетентнісний підхід". Визначено основні нормативні документи забезпечення освітнього процесу професійної хореографічної підготовки здобувачів вищої освіти. Зміст професійної підготовки студентів-хореографів визначається освітньо-професійною програмою 024 "Хореографія" закладу вищої освіти, в якій визначається перелік освітніх компонентів циклу загальної та професійної підготовки, програмні компетентності та результати навчання, визначено вимоги до змісту та обсягу освітньо-професійної підготовки бакалаврів хореографії. Визначено спеціальні (фахові, предметні) компетентності та результати навчання, яких набувають здобувачі вищої освіти в процесі вивчення дисципліни "Теорія і методика викладання класичного танцю". У дослідженні актуалізовано питання самостійної підготовки студентів-хореографів до уроку класичного танцю, розуміння ними особливостей структурної побудови та змісту дисципліни "Теорія і методика викладання класичного танцю" на різних етапах вивчення. Проаналізовано зміст та структурні компоненти побудови уроку класичного танцю. Визначено, що урок класичного танцю у вищих закладах освіти складається з чотирьох основних структурних компонентів: екзерсису біля станка, екзерсису на середині залу, *adagio* і *allegro*. Кожна частина уроку класичного танцю має свої завдання, спрямовані на вирішення загальної мети уроку та створюють базис для подальшого відпрацювання та вдосконалення навчального матеріалу.

Ключові слова: класичний танець, професійна підготовка, студенти-хореографи, компетентності, екзерсис, танцювальні рухи.

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com
- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
- The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "...". When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 1

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 20510-10310P від 24.12.2013 року

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Шульженко**

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 10.03.2020 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,7. Обл.-вид. арк. 19,9.
Наклад 300 прим. Вид. № 157.

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 1

Editor in Chief

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State
Pedagogical University

Computer version

Anzhelika Shulzhenko

Signed to the print 10.03.2020
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts "Arial". Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 19,7
Number of copies 300.

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007