

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
3.2019

Черкаси – 2019

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 3.2019 наукового журналу Вісник Черкаського національного університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 5.09.2019).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37), **Research Bible**, **CiteFactor**, **Scientific Indexing Services** та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.
Члени редколегії: Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Данилюк С.С., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. пед. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшенюк Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника; Галуз О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., доц. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Рангелова Е., д-р габ., проф., президент Асоціації професорів слов'янських країн (Софійський ун-т Св. Климента Орхідські, Республіка Болгарія); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія). **Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Пакушина Л.З., к. пед. н.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Яцина С.М., к. пед. н.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.

Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обґрунтування висновків відповідають автори.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University
at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
3.2019

Cherkasy – 2019

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of doctor and candidate of sciences" may be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of May 12, 2015 No. 528).

Issue # 3.2019 of the Scholarly Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences" is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 1, September 5, 2019).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37), **Research Bible**, **CiteFactor**, **Scientific Indexing Services** and is refereed by the Ukrainian journal "Dzherelo".*

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. Borysov V., DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. Lodatko E., DrPedSc.
Members of the Editorial Board: prof. Arkhipova S., DrPedSc.; prof. Bondar I., People's artist of Ukraine; prof. Vovk O., DrPedSc.; prof. Danulyuk S., DrPedSc.; prof. Desyatov T., DrPedSc.; assoc. prof. Kolomiets O., DrPedSc.; assoc. prof. Kukulenko-Lukyanets I., DrPsychSc.; assoc. prof. Nikolayesku I., DrPedSc.; prof. Symonenko T., DrPedSc.; prof. Tarasenkova N., DrPedSc.; prof. Shpak V., DrPedSc.; prof. Avshenyuk N., DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. Harutiunian N., DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. Budnyk O., DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. Galus O., DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. Gurzhiy A., DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. Yerkiybayeva G., DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); assoc. prof. Zhorova I., DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. Klym-Klymashevskaya A., DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. Klyavina A., DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. Kondrashov O., DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. Malafiyik I., DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. Mikaelian H., DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. Nazarenko G., DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. Omelchenko S., DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. Perig A., CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. Ponomarenko T., DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. Rangelova E., DrHab., President of the Association of Professors of the Slavic Countries (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Republic of Bulgaria); prof. Rudyshyn S., DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. Skvortsova S., DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. Fedosova I., DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. Kharadze E., DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. Gnezdilova K., DrPedSc.; Pakushina L., CPedSc; assoc. prof. Serdyuk Z., CPedSc; Yazyyna S., CPedSc.

Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-5-13
ORCID 0000-0002-8307-929X

ГІПТЕРС Зінаїда Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
e-mail: gipterszina@gmail.com

ORCID 0000-0002-0662-862X

КОВАЛЬ Мирослав Стефанович,

кандидат педагогічних наук, професор, ректор,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
e-mail: lviv-koval@ukr.net

ORCID 0000-0003-3120-1975

КУСІЙ Мирослава Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики і механіки
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
e-mail: kusijmiroslava@gmail.com

УДК 37:33 (-058.86:-053.8) (477.8) («18»/50 «19»)

ПРОБЛЕМА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ (XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТОЛІТЬ)

Вмотивовується актуальність вивчення історико-педагогічного досвіду економічної освіти дітей та дорослих у педагогічній теорії на різних етапах розвитку України, зокрема на західноукраїнських землях, для його продуктивного використання.

Розглядається історико-педагогічний аспект визначення та змістового навантаження понять «діти», «дорослі», «економічна освіта», «західноукраїнські землі».

Аналізуються педагогічні ідеї і погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на проблему економічної освіти дітей та дорослих.

Ключові слова: діти; дорослі; економічна освіта; західноукраїнські землі; освіта дорослих.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиріччя Україна наполегливо наближається до європейських стандартів, що є вагомим чинником соціально-економічного розвитку держави. З географічними сусідами та країнами-членами Європейського Союзу напрацьовано універсальні принципи взаємодії: взаємоповага, взаємодопомога, готовність до вирішення актуальних проблем, не зважаючи на рівень їх складності. Водночас на відміну від держав із сталою ринковою економікою нашої країні бракує традицій, знань і моральних чинників поведінки в умовах ринку. Тому актуальним є аналіз історико-педагогічного досвіду функціонування економічної освіти дітей і дорослих на західноукраїнських землях XIX – першої половини XX століть та обґрунтування

шляхів його продуктивного використання в сучасній освіті і вихованні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен економічної освіти дітей і дорослих на західноукраїнських землях на різних історичних етапах висвітлювали І. Андрухів, О. Барвінський, І. Витанович, М. Галушинський, О. Гарасевич, М. Грушевський, А. Качор, Д. Коренець, І. Кулішер, А. Кушчинський, К. Левицький, О. Луцький, І. Лучишин, Б. Мартос, В. Навроцький, Д. Рассель, В. Тотоміянц, М. Туган-Барановський, І. Франко, Є. Храпливий, І. Юцишин та інші.

Сучасні вітчизняні дослідники аналізують різні аспекти економічної освіти дітей та дорослих (В. Аліман, С. Бабенко, М. Вачевський, А. Вихрущ, С. Злупко, І. Курляк, А. Лук'янова, О. Михайлов, Н. Ничкало, О. Падалка, І. Прокопенко, Б. Ступарик, Г. Товканець, І. Цепенда, О. Шпак та інші).

Достовірність нашого вивчення проблеми економічної освіти дітей та дорослих на західноукраїнських землях у педагогічній теорії XIX – першої половини XX століть підтверджується комплексним застосуванням взаємопов'язаних методів дослідження. Серед них, зокрема: історико-системний та порівняльний; пошуково-бібліографічний; історико-педагогічний, статистичний аналіз фактів, явищ; класифікація і систематизація наукових джерел, вивчення документації

культурно-просвітніх товариств; інтерпретація, теоретичне узагальнення та порівняння опрацьованих матеріалів, що стало підґрунтям для формулювання висновків і визначення можливостей використання історичного досвіду економічної освіти дітей і дорослих в сучасних умовах.

Мета статті – дослідити проблеми економічної освіти дітей і дорослих на західноукраїнських землях у педагогічній теорії XIX – першої половини XX століть.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічний аналіз окресленої проблеми вимагає необхідності звернутися до джерел формування понять «освіта», «економічна освіта», «освіта дітей», «освіта дорослих», «західноукраїнські землі» тощо. Щодо дефініції «західноукраїнські землі», то її досліджували й визначали багато вчених: М. Грушевський, І. Крип'якевич, І. Курляк, І. Лисяк-Рудницький, О. Маланчук-Рибак, З. Нагачевська, Б. Ступарик та ін. Зокрема, в «Нарисі історії України» Д. Дорошенко пише: «Говорячи про долю західноукраїнських земель, я досі майже не згадував про одну, ... – Підкарпатську Русь» [1]. У вступній статті до «Історії України» історик Я. Дашкевич зазначає: «За ініціативою і під редакцією Крип'якевича почав виходити щорічник «З історії західноукраїнських земель». О. Субтельний у дослідженні «Україна: історія» вживає поняття «західноукраїнські землі» та Західна Україна, подаючи карти із зазначенням підпорядкованості території Західної України іншим державам на різних історичних етапах. Отож, вживання поняття «західноукраїнські землі» в дослідженні стосовно означеного регіону можна вважати цілком правомірним [2, с. 20].

Згідно з поглядами вчених, географічні межі західноукраїнських земель охоплюють території, які наприкінці XVIII ст. опинилися в складі Австрійської (з 1867 р. – Австро-Угорської) імперії, а після її падіння (1918 р.) – у межах Польщі, Румунії та Чехословацької Республіки. Нині до складу західного регіону входить сім областей: Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська, Чернівецька.

Категорію «освіта», орієнтовану на соціальний запит та потреби особистості, як доводить С. Яценко, належить розглядати у таких аспектах: 1) освіта як цінність на рівні держави і суспільства у контексті визнання освітніх пріоритетів,

індивідуально-мотивованого і стимульованого ставлення людини до власного навчання, його рівня і якості; 2) освіта як система; 3) освіта як процес, який повинен ґрунтуватися, передусім, на суб'єкт-суб'єктній взаємодії всіх його учасників; 4) освіта як результат, який передбачає досягнення конкретної мети; 5) освіта як духовне надбання соціуму та кожного його представника, що стає передумовою особистісного та суспільного [3, с. 516]. Серед сучасних концептуальних підходів щодо визначення суті освітнього процесу, наголошує вчена, головними є: технократичний, культурологічний, гуманістичний та акмеологічний. Аналіз сучасного стану речей засвідчує, що на рівні належного провідними мали би бути три останні підходи. Натомість на практиці ми спостерігаємо і переживаємо факт нової хвилі технократизму, який дегуманізує не лише зміст освіти, а й діяльність особистості, її свідомість та відносини.

Сучасний зміст поняття «освіта» є неоднозначним, що спостерігається як в офіційних документах, так й у формулюваннях багатьох вчених. Наприклад, у Законі України «Про освіту» присутнє описове, а не сутнісно-змістове поняття «освіта». Тут зазначається, що «освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [4, с. 21]. Опису підлягають мета, засади, принципи, мова освіти, державні стандарти та ін. Такий підхід притаманний і положенням Законів України «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» тощо.

С. Гончаренко в «Енциклопедії освіти» репрезентує поняття «освіта» саме у сутнісно-змістовому аспекті: «Освіта – процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [5, с. 614]. Сутнісна відмінність такого визначення від попереднього полягає в тому, що акцентуація спрямовується не на державу чи суспільство, а на особистість, на єдність в її діяльності розумового, морально-естетичного, культурно-творчого аспектів.

Це родове поняття дозволяє науковцям сучасності визначитися із категорією «освіта дорослих людей України».

С. Болтівець пише: «*освіта дорослих* людей в Україні – практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень» [5, с. 616]. Вважаємо, що таке визначення не позбавлене описового характеру. Більш сутнісним, на нашу думку, є визначення поняття «освіта дорослих», запропоноване польським ученим В. Оконе́м, який вважав освіту дорослих сукупністю формальних і неформальних процесів навчання, що є продовженням або додатковою освітою набутою в школах, а також практичним навчанням, завдяки якому дорослі набувають умінь, збагачують знання, вдосконалюють професійну кваліфікацію чи здобувають нову кваліфікацію і збагачують особисте життя, водночас реалізують можливість участі в соціальному, економічному й культурному розвитку суспільства.

Визначаючи поняття «економічна освіта», А. Павленко пише: «Економічна освіта – освіта, спрямована на аналіз та висвітлення зв'язків, які існують у ринковій економіці між людиною, родиною і державою, вивчення ключових економічних концепцій і законів, розуміння основних впливів економічного середовища на діяльність підприємця, формування особистісної та фахової компетенції» [5, с. 250]. Погоджуючись з автором щодо спрямованості економічної освіти, її функціональності тощо, водночас варто підкреслити, що економічна освіта має бути передусім спрямована на всебічний розвиток особистості. В економічній освіті мають домінувати духовно-культурні, моральні, гуманістичні цінності.

Синтез різних точок зору на визначення цього поняття знаходимо у формулюванні І. Прокопенка: «Економічна освіта – це процес і результат оволодіння суб'єктом соціально-економічним досвідом, сприяє формуванню економічної культури на основі засвоєння економічних знань, умінь, розвитку економічного мислення, що дозволяє особистості вірно оцінювати факти і явища економічного життя, встановлювати зв'язки і відношення між ними». Автор зазначає, що економічна освіта пов'язана із формуванням певних рис характеру: працелюбності, заощадливості, діловитості, організованості, самостійності тощо [6, с. 22]. Аналіз наведеного свідчить, що поняття «економічна освіта» за своїми змістовими характеристиками охоплює такі складові: а) процесуальність; б) суб'єктність;

в) соціально-економічний досвід особистості; г) гносеологічність; д) взаємодію. Такий підхід не викликає особливих заперечень, проте, на нашу думку, тут слабо вираженим залишився діяльнісний аспект, а він є надто сутнісним.

Дослідження ключових понять проблеми економічної освіти, як вони трактуються сучасними вченими, спонукає до з'ясування їх генези, розуміння західноукраїнськими науковцями ХІХ – першої половини ХХ століть. Джерела свідчать, що українські вчені цього періоду у визначенні понять «освіта», «освіта дорослих», «економічна освіта» переважно дотримувалися, з одного боку, європейської традиції, а з іншого – зберігали й розвивали національні підходи та традиції в освіті та вихованні. Це помітно, наприклад, як на застосуванні ідей сенсуалізму, так і послідовному дотриманні християнських положень. Загальновідомо, що сенсуалістичний підхід в обґрунтуванні провідних положень стосовно освіти, навчання, виховання започаткували Я.А. Коменський, Дж. Локк та ін. Зокрема, Я.А. Коменський писав, що початок пізнання повинен завжди виходити із почуттів, оскільки ніщо не існує в пізнанні, чого б раніше не було у відчутті. Освіта, на думку відомого педагога, має право називатися такою, якщо вона ґрунтується на засадах науковості. «Під іменем *наукової освіти* ми розуміємо будь-яке знання речей, мистецтв і мов». Освіта є могутнім засобом підготовки людини до життя: нинішнього і майбутнього. Вона повинна зробити її мудрою, чесною, святою. Лише така освіта дає можливість людині керуватися в житті власним розумом, а не чужим. Здобувати освіту повинні всі, легко, без примусу, а процес навчання має бути природовідповідним і слугувати головної меті людини – бути у вічному блаженстві з Богом [7, с. 188].

Сучасником Я.А. Коменського був один із перших подвижників ідеї економічної освіти Самуїл Гартліб, послідовник Ф. Бекона, який у 40-х – 50-х роках ХVІІІ ст. послідовно проповідував необхідність реформування освіти в дусі реалізму й практицизму. Він розробив перший в історії сучасної Європи план сільськогосподарської школи. Ще раніше С. Гартліб посилено пропагує ідеї Я.А. Коменського, залучає до обговорення педагогічних питань талановитого економічного мислителя й першого теоретика статистики В. Петті. Разом вони працюють над сут-

ністю і змістом трудової школи. Зазначимо, що в той час думка про практичну економічну й технічну освіту взагалі була надзвичайно популярною. Дж. Локк писав, що завдання освіти полягає не в тому, щоб дати молодим людям досконалі знання однієї з наук, а в тому, щоб дати такий розвиток, який найбільшою мірою зробив би їх здатними до будь-якої науки, коли вони займуться нею самостійно; кожен джентльмен повинен займатися економічною освітою й самоосвітою, до цього ще з дитинства його мають спонукати батьки. «Хоча рахівництво не допоможе джентльмену набутти багатства, проте немає більш вірного і корисного способу зберегти те багатство, яким він володіє. ... багато хто робив помилки, сам того не помічаючи, лише тому, що не турбувався про рахунки або не вмів їх вести. Тому я радив би будь-якому джентльмену ґрунтовно вивчати рахівництво», – писав учений [8, с. 295].

Сенсуалістичний підхід у навчанні й вихованні яскраво простежується у працях Й. Песталоцці. Видатний педагог-гуманіст писав: «Будь-яке навчання людини – є не що інше, як мистецтво сприяння прагненню до свого власного розвитку, і це мистецтво значною мірою ґрунтується на відповідності гармонії вражень, які повинні бути сприйняті дитиною з відповідним рівнем розвитку її сил. Таким чином, у враженнях, які мають засвоїтися дитиною під час навчання, варто встановити послідовність; її початок і розвиток мусять повністю відповідати початку і розвитку тих сил, які належить сформулювати у дитини» [9, с. 81].

Цих позицій дотримувалися західноукраїнські культурно-освітні діячі, педагоги, психологи. Зокрема, О. Духнович писав, що виховати людину – це означає передусім пробудити в ній духовні переживання, допомогти розкритися внутрішнім силам, стати людині вільною, гідною і цілісною. Почуттєва сфера особистості, на думку О. Макарушки, є первинною основою розвитку дитини. Вона постійно змінюється, перебуває у русі. У навчанні і вихованні учитель повинен постійно звертати увагу на емоційний стан вихованців: позитивні (веселість, подив, захоплення, наснага) та негативні (сум, гнів, журба), а також враховувати відмінності почуттєвої сфера хлопчиків і дівчаток: дівчатка більш емоційні, а тому й більш вразливі.

Раціоналістичний підхід у розумінні поняття «освіта» найбільш рельєфно сформулював Г. Гегель, який вважав, що прогресивний розвиток духа залежить від рівня освіти. Причому сфера освіти стосується лише одиничних суб'єктів як таких, з тим «... щоб загальний дух у них отримав здійснення» [10, с. 39]. Проте вчений зазначав, що одна лише освіта ще не робить людину досконалою; такою вона стає завдяки власній мисленнєвій турботі про свої нагальні інтереси. Подібно ж і народи лише тоді досягають зрілості, коли отримують можливість самостійно задовольняти свої матеріальні і духовні інтереси. Отже, наголошує Г. Гегель, *освіта* – це свобода, рай духа, звільнення від примітивного природного стану. «Тому освіта у її абсолютному визначенні є звільнення і робота вищого звільнення, абсолютний перехідний пункт до вже не безпосередньої, природної, а духовної, також піднесеної до образу всезагальності нескінченно суб'єктивної субстанціональності моральності». «Освіченими можна вважати передусім тих людей, які здатні робити все те, що роблять інші, не підкреслюючи свою винятковість, тоді як у людей неосвічених кидається в очі саме ця винятковість, оскільки їх поведінка не відповідає загальним властивостям речей. У своїх відносинах з іншими людьми неосвічена людина легко може їх образити, оскільки вона діє за спонуканням власних почуттів, не зважаючи на рефлексію почуттів інших» [10, с. 233].

Раціоналістичний підхід у розумінні сутності освіти притаманний багатьом західноукраїнським педагогам. Згідно з їх поглядами, лише розум є джерелом наукового знання й критерієм істинності. Дитина здатна до навчання з народження. Тому освіта – це передусім інтелектуалізм, розумність; почуття відіграють другорядну роль. Серед обов'язків учителя щодо розвитку мислення дитини І. Бартошевський наголошував на необхідності «докласти зусиль, щоб розвинути і виховати розум вихованця до найбільш можливої досконалості і пристосувати цей розум до найкориснішого виконання його потрібної діяльності (творення понять, оцінок і висловів)» [11, с. 214]. І. Франко в оповіданні «Борис Граб» акцентує увагу на розумовому вихованні і зазначає, що в школах, гімназії, кожній освітній інституції має закладатися найвища, найдорожча здібність – «власного думання», мислити не лише планіметри-

чно (одномірно), а й стереометрично (багатомірно, всебічно).

У європейській психолого-педагогічній думці досліджуваного періоду потужного розвитку набуває *теорія антропологізму*, яка обґрунтовує сутність освіти, навчання і виховання людини у її взаємозв'язку із навколишнім середовищем, пізнанням Бога. Підвалини цієї теорії заклав І. Кант, у якого філософська антропологія – це вчення про людину, про її душу і дух. Метою освіти є удосконалення природи людини, передусім формування моральності, культури. «В людстві існує багато задатків, і наше завдання – пропорційно розвивати природні здібності і розкривати властивості людини із перших зародків, робити слід так, щоб людина досягала свого призначення» – писав філософ [12, с. 449].

Цікаві думки у цьому руслі обґрунтовані такими французькими освітніми діячами, як Кондорсе, Лавуазьє, Лепелетє, Талейран та ін. Так, визначаючи мету освіти, Талейран писав: «Мета освіти ... полягає в удосконаленні людини у всіх її вікових станах і в нескінченному служінні просвітництву й досвіду людства, благу кожного і благу всього суспільства» [13, с. 446]. На думку вченого, освіта є справжнім мистецтвом виявляти в людині всю її цінність. Лише завдяки освіті людина здатна користуватися своїми правами, бути щасливою. Кондорсе вважав, що дітям необхідні знання з математики, історії, хімії, етики, суспільствознавства, щоб їм були більш зрозумілими економічні, комерційні питання. Це ж стосується й освіти дорослих. Педагог зазначає, що з часом людина багато чого забуває, але потребує постійного оновлення знань, а враховуючи постійний науково-технічний прогрес, доросла людина має активно вивчати нові методи економіки як у промисловості, сільському господарстві, так і власному побуті.

Ідею християнського антропологізму обстоював Г. Сковорода, який, зокрема, писав: «Якщо всіляке буде премудра і блаженна натура, тоді хто, як не вона, зцілює і навчає? Будь-яка справа процвітає, коли вона керує. Тільки не заважай їй, а якщо можеш, відвертай перешкоди й начебто розчищай їй дорогу; воістину вона сама чисто і вдало здійснить. Клубок сам собою покотиться з гори: прибери лише камінь спотикання, що йому заважає. Не вчи його котитися, а лиш допомагай» [14, с. 436]. Освіта є продуктивною, якщо вона ґрунтується

на принципі врахування природних задатків людини. Та й сама людина має потурбуватися про те, щоб вибрати собі «споріднену працю».

К. Ушинський вважав, що дитина ефективно розвивається й самореалізується лише у процесі самодіяльності, активності, тому в процесі освіти доцільно враховувати її внутрішній розвиток. При аналізі сутності та змісті економічної теорії й економічної освіти учений доводить, що «економічне суспільство протягом всієї середньої і нової історії підносилося до своєї свідомості, проте лише в теорії Адама Сміта досягло свідомості свого основного закону вільної спільності й розподілу праці, спільності й розподілу цією працею самого суспільства» [15, с. 79]. Предметом економічної освіти повинна бути людина в системі суспільних зв'язків і відносин. Економічна освіта має підготувати кожного дорослого громадянина до думки, що будь-яка економічна діяльність лише тоді є корисною для окремої людини, коли вона корисна для всього народу. Економічна діяльність, користь якої не співпадає з користю народу, є або божевільним проектом, уламки якого придушуть самого проектанта, або злочинний задум, здійснення якого буде рано чи пізно покараним. Видатний педагог наголошує, що економічна освіта потрібна і дітям, і дорослим, вона має набуватися безперервно, цілісно, оскільки цілісною є людина.

Численні джерела засвідчують, що система освіти у досліджуваній період на західноукраїнських землях загалом мала авторитарний, утилітарний характер. Така ситуація була зумовлена політичним, економічним і загальним культурним станом, який диктувався австрійською монархією Габсбургів. Проте українські педагоги навіть за умов утисків і гноблення не лише продукували, а й впроваджували у навчально-виховний процес ідеї гуманної педагогіки, сутність якої полягає в новому світоглядному підході до людини, як до цілісної, вищої і неповторної цінності. Аналізуючи проблеми економічної теорії й економічної освіти краю, де в XIX – на початку XX століть дедалі помітніше розвивалися капіталістичні відносини, видатний економіст із українського Закарпаття М. Балудянський доводив, що саме економічна освіта має сприяти творенню державної господарської системи. Економічна освіта має формувати гуманний світогляд громадянина, який дбав би не

лише про свій власний прибуток, а користь інших людей, усієї нації. З гуманістичних позицій щодо впровадження економічної освіти серед широких верств населення Західної України виступав В. Навроцький. Учений вважав, що соціальні й економічні відносини краю тісно зв'язані з народною просвітою, котра хоч і не є «єдиним і вистарщаючим средством», але «вона й єсть той сталий Архімедовий пункт, з которого можна і треба розпочати рух для підвищення народу з його теперішнього стану» [2, с. 29].

Особливо великого значення ролі економічної освіти, в її гуманістичному вимірі, надавав І. Франко. У значній кількості своїх праць він намагався викликати у читача інтерес до економічних проблем. Їх знання уможливлявало розуміння причин злиднів і зубожіння народних мас, формувало їх свідомість і водночас кликало до боротьби за справді гідне, людське життя. Учений вважав, що кожна доросла людина має добре знати сутність і зміст таких категорій, як «вартість», «товар», «гроші», «капітал», «заробітна плата» [16].

Видатним теоретиком й організатором економічної освіти та освіти дорослих на засадах гуманізму був М. Галущинський. Оцінюючи його діяльність, український педагог І. Юцишин писав, що, втративши державну службу, ставши головою «Просвіти», М. Галущинський «...приніс себе, в буквальному того слова значенні, в жертву високій новітній демократичній ідеї – виховання й освіти найширших народних мас. На цій ділянці суспільної праці він започаткував у нашому національному рухові нову епоху національної культури – української андрагогії». Питання освіти дорослих М. Галущинський розглядав у контексті духовної єдності всього українського народу, його культурного, соціально-економічного розвитку. У першому в історії проекті закону про розбудову українського шкільництва у контексті гуманізму й демократизму, який підготував І. Юцишин, записано, що з огляду на потреби слід утворювати курси навчання дітей дошкільного віку, спеціальні фахові курси економічного спрямування для старших дітей. Для дорослих слід організувати «народні Університети», особливо важливою є економічна підготовка учителів [17, с. 138–143].

На зламі XIX–XX століть зароджуються концепції освіти й виховання, що утворили якісно нову теоретичну базу

розвитку навчання в Західній Європі та США й у своїй сукупності отримали назву *реформаторської педагогіки або нового виховання*. Це значною мірою вплинуло на сутність та зміст економічної освіти дітей і дорослих. Головними причинами зміни парадигми освіти і навчання стали: невідповідність школи вимогам часу, передусім, потребам індустріально-промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах, що стала не лише освітньою, а й державною проблемою; розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням у школі значно більшого обсягу знань, умінь та навичок; накопичення педагогікою і психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості та якості знань про природу дитини, її пізнавальні процеси та особливості розвитку.

Провідною ідеєю реформаторської педагогіки став дитиноцентризм у його гуманістичному вияві. Проте ретроспективний аналіз цього напрямку засвідчує, що тут об'єдналися різні підходи, з різними акцентуаціями: представники теорії вільного виховання (Е. Кей, М. Монтессорі, Г. Шарельман), головним чином розвивали ідеї Ж.-Ж. Руссо й доводили, що дитина приходить у світ вільною і треба підпорядкувати весь процес навчання саме вільному розвитку дитини. Слід відмовитися від будь-якого примусу у навчанні й вихованні, керуватися пізнавальним інтересом дитини.

Представники експериментальної педагогіки (В. Біне, П. Бове, Б. Боулд, О. Декролі, В. Кіппатрік, Є. Клапаред, А. Лай, Є. Торндайк, С. Холл, Р. Шульце та ін.) керувалися принципом: йти від дитини, дотримуватися принципу природовідповідності, інтересів і потреб дитини. Дослідниця цієї проблеми Л. Лисенко зазначає, що логічним провадженням зусиль експериментальної педагогіки щодо реформування національних систем освіти на нових засадах була поява значної кількості шкіл, у яких навчально-виховна робота будувалася на принципах, альтернативних традиційним. У кожній з таких шкіл проводилася довготривала експериментально-пошукова робота з апробації й удосконалення тієї чи іншої авторської концепції організації навчально-виховної роботи у навчальному закладі. Такі школи та їх засновники прагнули дати суспільству зразки для майбутніх освітніх реформ організації ефективного й гуманного навчання та

виховання молоді. Крім того, вони прагнули дати таке навчання і виховання молоді «вже сьогодні», не чекаючи майбутніх реформ [18, с. 175].

Теорію педагогічного прагматизму, як різновид експериментальної педагогіки, обґрунтовували В. Джемс, Д. Дьюї, В. Кіппатрік, Ч. Пірс та ін. Учені стояли на позиції, що свідомо діяльність є визначальною властивістю людської сутності. Оскільки людина прагне успіху, то весь процес навчання і виховання має бути підпорядкованим тому, щоб зробити людину успішною. Зміст знань, наголошував Д. Дьюї, визначається його практичними наслідками. Звідси – економічна освіта, як дітей, так і дорослих, повинна мати самодостатні методи, форми і засоби розв'язувати проблемні життєві ситуації, ураховуючи досвід особистості. Такий підхід дозволяє індивіду знайти легший шлях адаптації й соціалізації стосовно суспільства, а це надає йому усвідомлення сенсу життя, переосмислення цінностей, які носять віртуальний характер. Тому, на думку видатного філософа і педагога, школа не є місцем підготовки людини до життя, а є власне життям в особливій формі. Дж. Дьюї зазначав: «Якщо спробувати визначити елементи філософії освіти в новій освіті, я думаю, ми зможемо встановити низку принципів, спільних для різноманітних прогресивних шкіл, що діють у наш час. Насаджуванню згори там протиставляється вираження й розвиток індивідуальності; внутрішній дисципліні – свобода дій; навчанню за допомогою книг і вчителів – навчання досвідом; набуттю окремих навичок і вмінь у результаті тренувань – набуття їх як засобів досягнення кінцевої мети, що робить життя особливо привабливим» [19, с. 22–23].

Ідеї експериментальної педагогіки у досліджуваний період на західноукраїнських землях підтримували М. Базник, С. Балей, С. Русова, С. Сірополко, І. Юцишин, Я. Ярема, та ін. Вони наголошували, що стан освіти, й економічної зокрема, потребує докорінного реформування. Оцінюючи здобутки експериментальної педагогіки, С. Русова писала, що «...виховання і навчання мусять відповідати розвитку дитини. З цього і вийшла нова педагогічна течія для утворення живої діяльної школи, а нові демократичні умови соціального життя роблять цю нову психологічну школу єдиною, на-

ціональною, однаково приступною для всіх верств народу» [20, с. 122].

Зазначимо, що за сучасних ринкових умов часто наголошується на конкуренції, конкурентоспроможності в економічному житті. В тіні залишається не менш вартісна ідея кооперації. Для українців, які в досліджуваний час перебували під чужинецьким гнітом, питання кооперації було питанням життя. Видатні економісти, педагоги в ідеї кооперації вбачали реальну можливість національної єдності та визволення, розробляли теоретико-методологічні й педагогічні положення щодо становлення й функціонування кооперативного шкільництва на західноукраїнських землях. Визначаючи ідеал кооперативного руху, Б. Мартос вважав, що кооперативний рух так само, як політичний, і професійний, і національний, має свої особливі завдання. Але ідеал – той самий: визволення від експлуатації, від будь-якого поневолення, утворення умов, які найбільше сприяють розвитку особи й нації, матеріальному й духовному поступу людства. Серед багатьох особливостей розвитку кооперативного шкільництва, економічної освіти на західноукраїнських землях була та, що у змісті програм, навчальних планів освітніх закладів передбачалася спрямованість у підготовці кадрів для роботи в кооперативах сільськогосподарського зразка. До універсальних закладів, де економічна освіта, у тому числі кооперативна, була на високому фаховому рівні, слід віднести Торговельну школу у Львові, Українську Господарську Академію в Подєбрадах, Український Технічно-Господарський інститут заочного навчання (УТГІ), Український вільний Університет та ін.

Теоретичне обґрунтування економічної освіти дітей і дорослих чітко простежується в діяльності громадських організацій, передусім – це товариства «Просвіта», «Рідна Школа», «Ревізійний Союз Українських Кооператив», «Наукове товариство імені Тараса Шевченка», «Дністер» та ін., які на сторінках часописів обґрунтовували мету, сутність і зміст економічної освіти, доводили ці ідеї до учнівської, студентської молоді та дорослих. Потужними у цьому контексті були видання товариств «Рідна Школа», «Кооперативна Республіка», «Взірцевий господар», «Господарсько-кооперативний часопис», «Календар «Просвіти» та ін.

Питання, пов'язані із змістом, методами, формами і засобами економічної освіти дітей і дорослих, обговорювалися

на засіданнях економічної секції НТШ, економічних конгресах, з'їздах, конференціях тощо (Перший Український Просвітньо-Економічний конгрес (1909 р.), Перший Український Педагогічний з'їзд, 2–3 листопада 1935 р. у Львові, Наукові конференції в Стокгольмі (1927), Відні (1930), Найдорфі (Швейцарія, 1932) та ін.). У працях багатьох науковців проаналізовано головні положення матеріалів і рішень цих зібрань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що питання економічної освіти дітей і дорослих на західноукраїнських землях XIX – початку XX століть було злободенним, що знайшло адекватне відображення у педагогічній теорії науковців зазначеного періоду. Провідні педагоги, культурно-просвітні діячі, економісти здійснювали пошук у визначенні поняттєвого апарату: «освіта», «економічна освіта», «освіта дорослих» як у руслі європейської традиції, так і на засадах особливостей розвитку національної самобутності. Українські педагоги намагалися привносити елемент гуманності не лише в теорію, а й практику навчально-освітнього процесу.

Вектор розвитку освіти кінця XX – початку XXI століття можна визначити як шлях подолання жорсткої детермінованої системи освіти за допомогою розширення меж традиційних систем освіти; усунення різних обмежень, набуття більшої гнучкості; розкріпачення індивіда в процесі навчання.

Головним завданням сучасної освіти дітей і дорослих стає створення необхідних умов для навчання людини як засобу реалізації її життєвих цілей з огляду на суспільні проблеми і потреби, а зміна ролі освіти в житті дорослої людини та суспільства полягає в тому, що вона з соціального інституту все більше перетворюється на сферу послуг. Раніше основною метою освіти була підготовка молоді людини до виробничого життя, тепер же вона покликана забезпечити різнобічну підготовку індивіда до життя у всіх його проявах, а також розвинути критичне осмислення власного «я» та навколишньої дійсності, здатність адаптуватися до змін навколишнього світу.

Перспективи подальших досліджень потребують проблеми: розвиток економічної освіти дітей та дорослих у контексті полікультурного освітнього простору, теорії економічної освіти дорослих (андра-

гогіки) за умов ринкової економіки та безробіття, внесок педагогічної думки України у теорію і практику економічної освіти дітей і дорослих.

Список бібліографічних посилань

1. Дорошенко Д. Нарис історії України: В 2 т. Київ: Глобус. Т. 2. 1991. 349 с.
2. Гіптерс З.В. Економічна освіта дітей і дорослих на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століть). Монографія. Київ: УБС НБУ, 2014. 479 с.
3. Яценко С.А. Освіта як інститут духовності суспільства. *Матеріали науково-практичної конференції «Парадигма творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду»*. Вип. 1. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. С. 514–525.
4. Закон України «Про освіту»: Офіц. вид. Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. Київ: Парламентське вид-во, 2004. С. 21–52.
5. Енциклопедія освіти. Гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Прокопенко І.Ф. Теоретичні та методичні основи економічної освіти в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах: Дис. ... д-ра пед. наук у формі наукової доповіді. 13.00.04; 13.00.01. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України., 1996. 67 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика. *Хрестоматія по історії педагогіки: В 5-ти т.* Москва: Госучпедгиз, 1935. Т. 1: Античний мир. Середніе века. Начало нового времени. Под общей ред. С. А. Каменева. С. 176–232.
8. Локк Дж. Мысли о воспитании. *Античный мир. Средние века. Начало Нового времени: Хрестоматия по истории педагогики*. Под ред. С.А. Каменева. Москва: Госучпедгиз, 1935. С. 260–295.
9. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. Попытка дать матерям наставление, как самим обучать своих детей. *Избранные педагогические сочинения: В 2 т.* Москва: Педагогика, 1981. Т. 1. Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. С. 62–212.
10. Гегель Г. Философия духа. *Энциклопедия философских наук: В 3-х т.* Т. 3 / Отв. ред. Е. П. Ситковский; Ред. коллегия: Б.М. Кедров и др. Москва: Мысль, 1977. 471 с.
11. Бартошевський І. Педагогіка руска або наука о воспитанію. Львів: накл. автора. Типогр. Ставропигійського ін-та під управл. І. Пухира, 1891. 392 с.
12. Кант И. О педагогике. *Трактаты и письма*: Пер. с нем. / Отв. ред. и автор вступ. ст. А. В. Гулыга. Москва: Наука, 1980. С. 445–504.
13. Талейран. Доклад о народном образовании. *Античный мир. Средние века. Начало Нового времени: Хрестоматия по истории педагогики* / Под ред. С. А. Каменева. Москва: Госучпедгиз, 1935. С. 442–454.
14. Сковорода Г. Пізнай в собі людину. Пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. Львів: Світ, 1995. 528 с.
15. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Твори: В 6 т.* Київ: Рад. школа, 1952. Т. 4. С. 28–451.
16. Франко І. Я. Статистика яко метода і яко наук. *Збір. творів: у 50 тт.* Київ: 1985. Т. 44. Кн. 1.
17. Юцишин І. Проект на зміну державного шкільного Закону з дня 14 мая 1869 року. Львів, 1913; Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.). Коломия: Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 1995. 173 с.
18. Лисенко А.О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах заходу (кінець XIX – початок XX ст.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград: Кіровоградський

- державний пед. ун-т ім. Володимира Винниченка, 2008. 248 с.
19. Дьюї Дж. Досвід і освіта. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
 20. Русова С. Педагогічні основи нової школи. *Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого*. Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. Ч. 1: «Несторка української педагогічної літератури...» / Упорядники О. Джус, З. Нагачевська. С. 121-128.
- References**
1. Doroshenko, D. (2014). Essay on the history of Ukraine: In 2 volumes. Kyiv: Globus. Vol. 2.
 2. Hipters, Z. Economic education of children and adults in Western Ukrainian lands (XIX – first half of XX centuries). Monograph. Kyiv: UB NBU, 479 p.
 3. Yatsenko, S. L. (2009). Education as an Institute for the Spirituality of Society // Proceedings of the Scientific and Practical Conference «The Paradigm of Creation in Modern Science: Towards an Integrated Worldview». No. 1. Ostroh: Issue of the National University of Ostroh Academy. 514–525.
 4. «On Education»: Law of Ukraine. (2004). Off. kind. Verkhovna Rada of Ukraine. Committee on Science and Education. Kyiv: Parliamentary edition. 21–52.
 5. Encyclopedia of Education (2008). In V.G. Kremin (Goal. Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
 6. Prokopenko, I.F. (1996). Theoretical and methodological foundations of economic education in general and professional educational institutions. *Scientific report of Doktor sciences in Pedagogy*. Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of APS of Ukraine. 67 p.
 7. Komensky, Ya.A. (1935). The Great Didactics. *Readings on the History of Pedagogy*: In 5 vols. Moscow: Gosuchpedgiz, Vol. Middle Ages. Beginning of the new time. 176–232.
 8. Locke, J. (1935). Thoughts on education. The Ancient World. Middle Ages. *Beginning of the New Time: Readings on the History of Pedagogy*. In S.A. Kameneva (Ed.). Moscow: Gosuchpedgiz, 260–295.
 9. Pestalozzi, I.G. (1981). How Gertrude teaches his children. An attempt to give mothers an instruction on how to train their children themselves. *Selected Pedagogical Works*: In 2 vols. Moscow: Pedagogics. In W.A. Rothenberg, W. M. Clarin (Ed.). 1. 62–212.
 10. Gegel, G. (1977). Philosophy of the Spirit. *Encyclopedia of Philosophy*: In 3 Vols. 3. In E.P. Sitkovsky (Ans. Ed.) Moscow: Thought.
 11. Bartoshevsky, I. (1891). Pedagogy Russian or the science of education. Lviv: Printing House of I. Puhir Stavropigian Institute of Management and Management.
 12. Kant, I. (1980). On Pedagogy. Treatises and Letters: Per. with him. In A.V. Gulig ((Ans. Ed.)). Moscow: Science. 445–504.
 13. Taleiran (1935). Report on Public Education. The Ancient World. Middle Ages. *Beginning of the New Time: A Reader on the History of Pedagogy*. In S.A. Kameneva (Ed). Moscow: Gosuchpedgiz. 442–454.
 14. Skovoroda, G. (1995). Get to know yourself. In M. Kashuba (Trans.), V. Voitovich (Trans. poetry). Lviv: World.
 15. Ushinskiy, K.D. (1952). Man as a subject of education. The attempt of pedagogical anthropology. *Works: In 6 Vol*. Kyiv: Soviet school. Vol. 4. 28–451.
 16. Franko, I.Ya. (1985). Statistics of what method and what sciences. *Collection of works: 50 vols*. Kyiv: 1985. Vol. 44. Book 1.
 17. Yushchyshyn, I. (1995). Draft for the amendment of the State School Law of May 14, 1869. Lviv, 1913; Stuparyk, B.M., Motsyuk, V.D. The idea of a national school and national education in the pedagogical thought of Galicia (1772–1939). Kolomyia: Age Publishing and Printing Society. 173 p.
 18. Lysenko, L.O. (2008). Formation and development of experimental pedagogy in developed countries of the West (end of XIX – beginning of XX century). *PhD Dissertation*. Kirovograd: Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University. 248 p.
 19. Dewey, J. (2003). Experience and Education. Lviv: Calvary.
 20. Rusova, S. (2006). Pedagogical foundations of the new school. *Sophia Rusova: From the unknown and the unknown. Part 1: Nestorka of Ukrainian Pedagogical Literature*. In O. Dzhus, Z. Nagachevskaya (Comp). Ivano-Frankivsk: Gostynets. 121–128.

HIPTERS Zinaida,

Doctor Science in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Humanities Disciplines and Social Work Department, Lviv State University of Life Safety

KOVAL Miroslav,

PhD in Pedagogy, Professor, Rector, Lviv State University of Life Safety

KUSIY Miroslava,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Applied Mathematics and Mechanics Department, Lviv State University of Life Safety

PROBLEM OF ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN AND ADULTS IN WESTERN UKRAINIAN LANDS IN PEDAGOGICAL THEORY (XIX – THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY)

Summary. Introduction. The historical and pedagogical aspect of the definition and content load of the concepts «children», «adults», «economic education», «western Ukrainian lands», «adult education» is considered.

The purpose. To investigate the problems of economic education of children and adults in Western Ukrainian lands in the pedagogical theory of the nineteenth – first half of the twentieth centuries.

The methods. The methods used are: historical-systemic and comparative; search and bibliographic; historical and pedagogical, statistical analysis of facts, phenomena; classification and systematization of scientific sources, study of documentation of cultural and educational societies; interpretation, theoretical generalization and comparison of processed materials.

Results. The problems of economic education of children and adults in the western lands of the XIX – early XX centuries were relevant and adequately reflected in the pedagogical theory and practice of scientists of this period.

Originality. For the first time in the national pedagogical science a holistic analysis of the development of economic education of children and adults in the Western

Ukrainian lands of the XIX – early XX centuries was carried out, the essence of the concepts of «education», «economic education», «children», «adults», «adult education» pedagogical phenomena.

Conclusion. In the western Ukrainian lands of the 19th – beginning of the 20th centuries, teachers, cultural and educational figures, economists searched for theoretical definitions of the problem of «economic education of children and adults» in the line of European tradition and on the basis of national peculiarities. Prospects for further research need problems: development of economic education of children and adults in the context of multicultural educational space, theory of economic education of adults (andragogics) in the conditions of market economy and unemployment, contribution of pedagogical thought of Ukraine to the theory and practice of economic education of children and adults.

Keywords: Western Ukrainian lands; economic education; children; adults; adult education.

Одержано редакцією 02.07.2019
Прийнято до публікації 30.07.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-14-17

ORCID 0000-0001-6372-7766

АЛЕКСАНЫН Анна Сейрановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Ереванский государственный университет, Республика Армения
e-mail: anna.aleksanyan@ysu.am

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С учетом требований всеобщего развития анализируется актуальность проблем инновационного обучения и возможностей для их решения.

Обосновывается новый подход и толкование современных вызовов инновационного обучения.

Мотивируется целесообразность направленности современного обучения на вовлеченность, где наиболее важным результатом является формирование опыта. Основой модели вовлеченного обучения могут стать идеи гибридной педагогики.

Ключевые слова: инновационное обучение; задачи учебного процесса; активность учащихся; степень самостоятельности учащихся; творения нового знания.

Постановка проблемы. Сфера исследований и практических интересов в педагогике – это проблемы общества и государства – субъекты, факторы и условия, связанные с жизнедеятельностью, влияющие на воспитание, обучение, образование, развитие личности, самовыражение каждого человека в обществе, социальные группы общества, прогресс государства и человечества.

Педагогика столкнулась с изменяющимися условиями и силами, имеющими социально-педагогическое влияние на людей. Источники новых «педагогических сил» пришли из семейных и школьных кругов, вышли из под контроля, им сложно достичь педагогического целенаправленного совершенствования, значительно ослабили силу семейной и школьной традиционной педагогики, повысили роль педагогики «реальной жизни». Эта основа также повышает роль и ответственность педагогики в обществе, что и определяет **цель статьи**.

Изложение основного материала исследования. В различные периоды в обеспечении процесса эффективного обучения и его конечного результата теория и практика педагогики важную роль относили к одной из двух сторон учебного процесса: 1) учитель (преподаватель), 2) учащийся (студент, ученик) или 3) обоим равно. В зависимости от того, в какой исторический период какой стороне была отнесена наибольшая роль,

она называлась субъектом процесса обучения, а другая сторона – объектом, и процесс обучения определялся моделями субъект-объект, объект-субъект, субъект-субъект. В этих моделях основной предмет в любом случае располагал средствами, способами, образами и навыками осуществления деятельности, которые составляли основу методов организации и реализации учебного процесса.

Вышесказанное хорошо видно при сравнении традиционных и современных процессов обучения и методов их реализации. Основная роль в «традиционном» процессе обучения принадлежит учителю, и педагогическая деятельность учителя направлена на формирование, использование и применение системы знаний учащихся. То есть традиционный процесс обучения осуществляется «основанной на знаниях парадигмой образования», в центре которой находится формирование знаний, способностей и навыков учащихся. Такая парадигма развивалась до второй половины XX века, что было обусловлено беспрецедентным прогрессом науки и техники.

Во второй половине XX века были выдвинуты новые проблемы в области образования, связанные с повышением степени самостоятельности учащихся и самостоятельным приобретением учащимися знаний. В конце XX и начале XXI веков проблема повышения самостоятельности студентов требовала неотложного решения. Быстро развивающееся информационное общество перед образовательным процессом поставило проблему развития личности, которая могла бы самостоятельно ориентироваться в различных ситуациях, управлять не только своей собственной, но и познавательной деятельностью своего окружения, различать суть информационных потоков и выбирать доказуемую информацию, создавать эффективные взаимодействия с окружающей средой ради более развитого общества.

С этой точки зрения масштабы проблем учебного процесса расширились, и

современный учебный процесс уже не мог быть удовлетворен только передачей знаний и способностью формулировать навыки и умения во множественных повторениях этих знаний с их простым мышлением. Более того, эта функция была несколько приписана компьютерному оборудованию.

Новые задачи были дополнены уже сформировавшимся традиционным задачам обучения. Внедрение инновационных форм обучения не подразумевает отрицания традиционного, состоявшегося и успешного опыта. «Инновационное» или «современное» обучение не приходит на смену традиционному, а дополняет его и делает более соответствующим современным требованиям и проблемам.



Рис. 1. Задачи современного обучения

Таким образом, в современных учебниках по педагогике задачи традиционного учебного процесса, тремя из которых являются знание предмета, формирование умений и навыков, в дополнение приводятся еще две задачи современного учебного процесса – учить учиться и создавать новое. В результате современные проблемы учебного процесса (рис. 1) заключаются в следующем [1, с. 35]:

- Передача знаний
- Формирование умений,
- Формирование навыков,
- Учить учиться / учиться учиться,
- Стимуляция новых знаний и творческое развитие учащихся.

Теория и практика современной педагогики направлены на выявление способов возможно максимальной активизации учащихся именно в учебном процессе, с помощью которых учащийся, быстро ориентируясь, сможет найти наиболее подходящий путь и научиться самостоятельно учиться, достигая своего собственного мнения, новых подходов, которые станут основой творчества и творения нового знания. Одна из основных причин этого заключается в том, что

инновационная парадигма образования, основанная на современной системе обучения, получила название «личностно-направленная».

Анализ последних исследований и публикаций. В контексте современного образования Бенджамин Блум [2] представляет пути реализации инновационного обучения в своей хорошо известной таксономии целей и этапов обучения, которые с течением времени модифицировались [3–10], но которыми продолжают руководствоваться специалисты в области образования.



Рис. 2: Таксономия Бенджамина Блума

В соответствии с таксономией целей, этапов и организации процесса обучения когнитивный процесс включает в себя следующие ключевые этапы:

1. Знание: запоминать, различать, находить информацию в виде фактов, правил, формул, рисунков, определений.
2. Восприятие: словесное объяснение, обобщение, приведение примеров, толкование.
3. Применение: применение информации во время определенной операции.
4. Анализ: определить взаимосвязи между структурными компонентами информации.
5. Синтез: получение информации из других источников на основе имеющихся знаний.
6. Рассуждение-оценка: выбор критериев и умение оценивать различные реалии.

Обобщая, важно отметить, что в современном процессе обучения значительна роль как преподавателя, так и учащегося. И только реализация роли каждого и сферы функции этой роли может обеспечить соответствующий современным требованиям процесс обучения и успешные результаты.

Последовательно, гибридное/смешанное обучение и преподавание, которое

чаще всего используется в литературе на иностранных языках, «Hybrid/Blended

Teaching and Learning», все чаще используется для описания как методы электронного обучения (e-learning) и самообучения применяются в смешанном виде с традиционными методами классных занятий. Это способствовало созданию новых образовательных технологий в методике преподавания. Он представляет фундаментальные изменения в традиционном опыте обучения и преподавания, предлагаемые преподавателями и учащимися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Гибридная педагогика более широкое явление, чем просто применение традиционных компьютеров и электронных способов. *Широкий спектр подходов* также доступен наряду с технической инфраструктурой. Педагогические аспекты будут естественно учитывать конкретные аспекты обучения, чтобы учащиеся могли работать в группах и представлять свои окончательные проектные работы. Идея состоит в том, чтобы сделать учащихся более активными, улучшить качество обучения и вдохновить их на разработку новых инструментов и новых материалов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Говоря о современных инновационных технологиях обучения за последнее десятилетие, следует иметь в виду, что третье десятилетие XXI века направлено на то, чтобы обучение сделать сориентированным на ожиданием активной обратной связи от учащихся

ся, а не ожиданием их спонтанного участия в каждом этапе процесса обучения. В этом направлении самым важным результатом является формирование опыта.

Список библиографических ссылок References

1. New approaches to the teacher training: Competent approach, theories and practice . Handbook for the teacher education (2004) In P. Vardumyan and other (Ed). Yerevan: IREX.
2. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
3. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Hand book II: Affective domain. New York: David Mckay Company In corporation.
4. Dave, R.H. (1970). Psychomotor Levels. In R.J. Armstrong (Ed.). Developing and Writing Behavioral Objectives. Tucson AZ: Educational Innovators Press.
5. Bloom, B.S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning. New York: McGraw-Hill. 923 p.
6. Simpson, E.J. (1972). The classification of educational objectives in the Psychomotor domain. Gryphon House, Washington DC.
7. Harrow, A.J. (1972). A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives. McKay, New York.
8. Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
9. Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy. *In Theory into Practice*. Autumn. Ohio State University. 41, 4, 212–218.
10. Leslie, O.W. (2018). Anderson and Krathwohl – Bloom's Taxonomy Revised. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. Retrieved from <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>.

ALEKSANYAN Anna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Yerevan State University, Republic of Armenia

MODERN PROBLEMS OF INNOVATIVE EDUCATION

Summary. Introduction. New times – the beginning of the third millennium, as well as throughout the world, have changed important events in society and expanded the field of objects of pedagogy as a science. Pedagogy can no longer be only the science of childhood, the educational process and the organization of educational institutions. Taking into account the requirements of universal development, it expands its search, covers all spheres and periods of human life, extends its pedagogical influence not only on the activities of specific pedagogical institutions, but also on other institutions of society, taking into account living conditions and possible factors affecting educational processes.

The purpose of this research is to identify urgent problems of innovative learning, presenting challenges and opportunities for their solution.

The main research methodology is the concept of Benjamin Bloom and the theory within the framework of hybrid pedagogy. Guided by the logical methods of research (analysis, synthesis, comparison, abstraction,

generalization, idealization, induction, deduction, analogy and modeling), the main research results were identified.

The scientific originality of the research constitutes a constructed new approach and the talent for modern challenges of innovative learning.

The main results of the research are:

- To identify the features of the roles of the teacher and students in the educational process,
- Comparison of the goals of traditional and modern learning processes,
- Presentation of the challenges of modern innovative education and opportunities for their solution,
- Identifying the thrust of the theory and practice of modern innovative pedagogy

Conclusions and specific proposals. The rapidly developing information society faced with the educational process the problem of personal development, which could independently navigate in various situations, manage not only its own, but also the cognitive activity of its environment, distinguish the essence of information flows and choose provable information, create effective interactions

with the environment for the sake of more developed society.

Thus, in modern pedagogy textbooks, the tasks of the traditional educational process, three of which are knowledge, the formation of skills and abilities, in addition are two more tasks of the modern educational process – to learn and create new things.

The third decade of the 21st century aims to make learning involved, where the most important moment-result is the formation of experience.

The model of education involved is based on the theory of hybrid pedagogy.

Keywords: innovative learning; tasks of the educational process; activity of students; the degree of students' independence; new knowledge creation.

Одержано редакцією 04.07.2019
Прийнято до публікації 30.07.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-17-23

ORCID 0000-0002-0264-7196

КИР'ЯН Тетяна Іванівна,

доктор педагогічних наук, голова циклової комісії української мови,
Черкаська медична академія
e-mail: tatyanakiryan@ukr.net

УДК 378.1

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МЕДСЕСТРИНСТВА В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

З'ясовуються особливості процесу становлення медсестринської освіти в Україні в кінці ХХ – початку ХХІ століття. Розкривається поетапність підготовки медичних сестер з середньою спеціальною освітою до вищої; виокремлюються важливі чинники впливу змін у системі підготовки медичних сестер зазначеного періоду; демонструється відмінність професійних функцій медсестри середньої ланки підготовки від медсестер з вищою неповною та з вищою повною освітою. Подається інформація про відкриття і функціонування середніх спеціальних і закладів вищої освіти, що готують медсестринський персонал.

Ключові слова: розвиток медичної освіти в Україні; етапи становлення медсестринства; кінець ХХ – початок ХХІ; медична сестра з середньоспеціальною освітою; медична сестра з вищою освітою; функціональні обов'язки медичної сестри.

Постановка проблеми. Фахова підготовка медичних сестер зазнала докорінних змін у кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Ці зміни пов'язані як з наближенням вищої освіти України до світових і європейських стандартів, так і з нагальними потребами розвитку сфери охорони здоров'я в країні. Удосконалення освітнього процесу в зазначеній галузі має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу. У зв'язку з цим педагогічні аспекти медсестринської освіти в Україні потребують особливого дослідження.

В українській педагогічній літературі медсестринська освіта є досить популярною темою. Дослідники звертають увагу на різні аспекти професійної підготовки медсестер. Насамперед піддається дослідженню процес формування їхніх професійних якостей.

У роботі О.В. Маркевича робиться висновок про діапазон професійних

обов'язків медсестри [1, с. 12]. І.В. Радзівська розробляє поетапну методику формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер [2, с. 11]. Професійну підготовку магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти досліджує І.Р. Махновська [3]. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін є темою дослідження Л.О. Борисюк [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Не менш важливими для дослідників є гуманітарні, психологічні, етичні аспекти підготовки медичних сестер у закладах вищої освіти України. Розглядаючи психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер, М.І. Попіль доводить, що застосування соціально-психологічного тренінгу стимулює особистісний розвиток майбутніх медсестер як у системі міжперсональних стосунків, так і у внутрішньо-особистісному аспекті [5, с. 16]. Модель формування професійної етики майбутніх медичних сестер, яка містить нормативно-цільовий, змістово-процесуальний, оцінно-результативний блоки, розробляють О.М. Семенов та О.П. Кравченко [6]. М.І. Данюк звертається до милосердя як інтегральної професійно значущої якості молодших медичних сестер [7].

Метою статі є розкриття особливостей розвитку медсестринства в Україні в кінці ХХ – початку ХХІ століття та з'ясування чинників впливу на внесення змін у систему підготовки медичних сестер у зазначений період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початок спеціальної підготовки

медичних сестер в Україні слід віднести до другої половини XIX ст. Певного розвитку медсестринська освіта набула в Радянському Союзі, оскільки потреба в кадрах такої кваліфікації була надзвичайно високою. До 30-х років підготовка середнього медичного персоналу проводилася на 3-6 місячних курсах. З 1936 року в СРСР вводилися школи з 2-річним терміном навчання для підготовки медичних сестер. Чергові зміни відбулися в системі підготовки медичних сестер у післявоєнні роки. У 1958 році Міністерство охорони здоров'я СРСР розпочало прийом у медичні училища на відділення з підготовки медичних сестер та медичних сестер для дитячих лікувально-профілактичних установ з терміном навчання для осіб з неповною середньою освітою – 3 роки і на базі повної середньої школи – 2 роки. Періодично оновлювалися навчальні плани середніх медичних закладів (1972, 1982, 1989 рр.). Водночас у радянський період професія медичної сестри не потребувала вищої освіти.

Медичні сестри розглядалися як допоміжний медичний персонал. Середня спеціальна освіта, яку одержували працівники відповідного фаху, передбачала підготовку протягом 2-х років на базі повної середньої школи та 3-х років на базі неповної середньої школи. Випускники медичних училищ не мали можливості продовжити своє навчання за спеціальністю «Сестринська справа». У 90-ті роки XX століття перед системою освіти незалежної України постало завдання інтеграції до світового освітнього простору. Однією з нагальних проблем було підвищення стандартів і форм організації підготовки медичних сестер. Без таких змін неможливо було вивести на новий рівень систему охорони здоров'я в Україні. Відповідно до визначених нами етапів розвитку вищої медичної освіти у XX – початку XXI століття подаємо інформацію про зміни у підготовці медсестринського персоналу (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи становлення
медсестринської справи й медсестринської освіти
в Україні протягом XX – початку XXI століття

Назва етапу	Специфічні ознаки процесу становлення й розвитку медсестринства
Зародження (відкриття перших медичних освітніх закладів на межі XIX – початку XX ст.)	Розробка наукових засад медсестринської справи та організації навчання сестер милосердя, згодом – медичних сестер. Медсестринська справа набула статусу професії. Догляд за хворими здійснюється спеціально підготовленими медичними сестрами на вищих медичних жіночих курсах.
Становлення й розширення мережі вищих і середніх медичних освітніх закладів (I половина XX століття)	Відбулася реорганізація вищих медичних освітніх закладів закриття вищих жіночих курсів сестер милосердя. Підготовка лікарів здійснювалась у класичних університетах на медичних факультетах та новоутворених медичних інститутах. Для підготовки медичних сестер з середньою спеціальною освітою були задіяні медичні училища.
Удосконалення змісту організаційних форм, методів і засобів навчання у вищих медичних освітніх закладах (II половина XX ст.)	Відбудова всіх вищих і середніх медичних освітніх закладів після Другої світової війни, відновлення процесу підготовки медичних кадрів, вплив науково-технічного прогресу на рівень навчання медичних сестер, поява нових засобів навчання, введення клінічної лекції для всіх студентів-медиків, установлення зв'язку між медичними училищами та базами практик.
Модернізація вищої медичної освіти на рубежі XX – початку XXI ст.	Розроблено концептуальні підходи до медсестринської справи. Упровадження системи ступеневої неперервної вищої мед сестринської освіти (молодший спеціаліст – бакалавр – магістр) з розширенням виробничих функцій медичної сестри з вищою освітою. Розпочато підготовку сестер сімейної медицини. Медичні училища реорганізовано в коледжі для підготовки молодших спеціалістів і бакалаврів, коледжі отримали право боротися за статус медичної академії з наданням освітніх послуг готувати фахівців усіх рівнів ступеневої освіти, у тому числі й медичних сестер-магістрів.

Європейські освітні стандарти передбачають функціонування медсестринства як особливої спеціальності, залучення навчальних закладів з підготовки медичних сестер до системи університетської освіти, перехід до триступеневої системи професійної підготовки (ступінь

бакалавра, магістра та доктора медсестринських наук). В Україні ж до 2006 року підготовка медичних сестер проводилася за лікарською моделлю.

Зазначимо, що реформування медсестринської освіти почалося в Україні вже в 90-ті роки XX століття. У 1993 році бу-

ла затверджена Програма розвитку медсестринської освіти в Україні на період 1993–2002 рр. Згідно з нею впроваджувалася ступенева медсестринська освіта. Вона мала два рівні: на першому рівні одержувався фах медичної сестри з терміном підготовки в медичних освітніх закладах I рівня акредитації – 2 роки на базі повної загальної середньої освіти; на другому рівні готувалися медичні сестри-бакалаври. Згідно з Програмою медичні училища реорганізувалися на медичні коледжі. Водночас у навчальних закладах розроблялося навчально-методичне забезпечення ступеневої медсестринської освіти українською мовою. Створювалася система ліцензування й акредитації навчальних закладів. До змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого медичного навчального закладу I–II рівня акредитації, окрім умінь і навичок з догляду та спостереження за хворими, надання невідкладної допомоги, уперше було введено пропаганду медико-гігієнічних знань, профілактику захворювань, формування здорового способу життя в населення, навчання й виховання свідомого ставлення до здоров'я [8, с.21].

Національна конференція медсестер (Чернівці, 1995 р.) поставила завдання створити факультети медсестер у медичних університетах, провести реформу в галузі післядипломного навчання викладачів сестринської справи, а також розробити державні стандарти освіти медсестер.

Наступний етап розвитку медсестринської освіти в Україні пов'язаний з розробкою і впровадженням «Програми розвитку медсестринства в Україні на 2005–2010 роки» [9]. Програма передбачала долучення медсестринської освіти в Україні до принципів Болонського процесу, зокрема розробку й запровадження нових освітніх стандартів і змісту медичної освіти; перехід з 2-х на 3-річну програму підготовки медсестер; запровадження однорічної підготовки медсестер-бакалаврів; перегляд професіограми медсестри з перерозподілом функцій між лікарем і медсестрою; створення інститутів медсестринства, сестринських факультетів при університетах; затвердження програми підготовки магістрів за спеціальністю «Сестринська справа». З 2008 року в Україні запроваджувалася ступенева медсестринська освіта: I рівень – дипломована медична сестра; II рівень –

медична сестра-бакалавр; III рівень – магістр медсестринства за спеціальністю «Сестринська справа».

Відбулися зміни в організації медсестринської освіти в Україні. У 2007 році створено комунальний вищий навчальний заклад – Житомирський інститут медсестринства. Тут уперше в Україні було здійснено перехід від медичної моделі підготовки фахівців до медсестринської ступеневої моделі від молодшого спеціаліста до магістра. Крім Житомира, магістрів сестринської справи почали готувати інститут медсестринства Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського, Львівський інститут медсестринства і лабораторної діагностики ім. Андрія Крупинського, Буковинський державний медичний університет, Харківський Національний медичний університет.

Сучасна ступенева освіта в медсестринстві залучає: I ступінь – дипломована медична сестра – термін навчання 3 роки (на базі повної загальної середньої освіти – 11 класів) та 4 роки (на базі базової загальної середньої освіти – 9 класів); II ступінь – медична сестра-бакалавр – 1 рік навчання у ВМНЗ II–IV рівнів акредитації; III ступінь – медична сестра-магістр – 2 роки навчання в медичних університетах та академіях. Згідно з Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачається також четвертий рівень медсестринської освіти – доктор філософії з медсестринства (PhD in Nursing).

Освітньо-кваліфікаційна характеристика медсестри – молодшого спеціаліста передбачає сформовану протягом навчання здатність самостійно здійснювати догляд за пацієнтом через медсестринський процес на всіх етапах діагностично-лікувального процесу; здійснювати підготовку пацієнтів до всіх видів обстежень; самостійно виконувати призначення лікаря; асистувати при виконанні лікарських маніпуляцій; надавати потерпілому невідкладну (немедикаментозну) допомогу, навчати пацієнтів само- і взаємодопомоги; залучати пацієнта до питань захисту й реалізації його здоров'я; захищати права та інтереси пацієнта; консультувати пацієнта з питань, пов'язаних з підтримкою та зміцненням його здоров'я [10].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика медичної сестри-бакалавра передбачає таку діяльність: обстеження та

оцінку стану хворого з встановленням попереднього діагнозу в типових випадках найпоширеніших захворювань; спостереження за хворим з контролем динаміки патологічного процесу; самостійне надання невідкладної медичної допомоги в типових випадках; проведення реабілітаційних заходів; забезпечення опіки пацієнтів із застосуванням різноманітних профілактичних технологій [10].

Варто порівняти зміст освіти за фахом «Сестринська справа» магістрів та першого й другого рівнів кваліфікації. До професійних компетенцій магістрів сестринської справи належать:

- здатність до організації, управління та контролю діяльності медсестринського персоналу лікувально-профілактичного закладу і викладачів медичного навчального закладу з метою підвищення рівня надання якісної медичної допомоги та підготовки медсестринських кадрів;
- володіння методологією маркетингу у сфері медичних послуг;
- здатність створювати в лікувально-профілактичному закладі безпечне лікарняне середовище;
- здатність до ведення документації, необхідної для ефективного функціонування відповідного закладу;
- володіння методами діагностики хворих на етапі долікарської допомоги та здійснення медсестринського процесу в лікувально-профілактичному закладі;
- володіння педагогічними знаннями, необхідними для ефективного навчання майбутніх медичних сестер та підвищення професійного рівня середнього й молодшого медичного персоналу лікувально-профілактичних установ;
- проведення науково-дослідної роботи в галузі медсестринства з метою подальшого упровадження результатів дослідження в практику догляду за хворими та у процес навчання медсестринських кадрів [11, с. 95].

Огляд поданого переліку виявляє суттєві відмінності в рівні професійної підготовки медичних сестер. Насамперед йдеться про підготовку магістрів медсестринської справи до виконання організаційних та управлінських функцій, які відсутні на нижчих кваліфікаційних рівнях. Медичні сестри з освітою магістрів створюють належні умови для ефективного процесу лікування й догляду за хворими, опікуються документальним відо-

браженням діяльності лікувального закладу, економічними аспектами цієї діяльності.

Такі складні й відповідальні функції потребують не лише вузькофахових знань, а й певного світогляду, соціальної позиції, навичок керування людьми – все це забезпечує процес навчання медичних сестер на магістерському рівні. Крім цього, магістри медсестринської справи повинні більш глибоко розуміти проблеми загальної й галузевої медицини, ніж фахівці домагістерських рівнів підготовки. Фахівців-магістрів медсестринської справи готують до виконання деяких функцій лікарів, зокрема діагностичної.

Ще однією суттєвою відмінністю магістерського рівня є формування на ньому науково-педагогічних компетенцій, здатності до навчальної й науково-дослідної роботи. До освітнього процесу тут належить вивчення педагогіки й основ наукових досліджень, що наближує магістратуру до наступного рівня підготовки – доктора філософії з медсестринства.

Відмінності в різних ступенях підготовки відображаються в системі навчальних дисциплін, які зумовляються навчальними планами відповідних закладів медсестринської освіти. Порівняно з нижчими кваліфікаційними рівнями навчання в магістратурі передбачено вивчення більш фундаментальних, а також нових фахових дисциплін. На відміну від підготовки бакалаврів, які вивчають предмет «Психічне здоров'я», до складу навчальних предметів магістратури залучено «Психологію», «Соціальна медицина» замінюється на «Соціальну медицину і медичну статистику», «Обстеження і оцінка стану здоров'я людини» – на «Медсестринський діагноз», «Клінічне медсестринство у внутрішній медицині, хірургії, педіатрії, професійній патології» – на «Невідкладні стани».

Новими навчальними предметами, які з'являються в магістратурі медсестринської справи, є «Правознавство і медичне законодавство», «Педагогіка та методика викладання у вищій школі», «Медична інформатика», «Безпечний лікарняний простір», «Методологія наукової роботи», «Паліативна медицина», «Сімейна медицина» [11, с.103].

Перелік нових предметів вказує на фундаменталізацію, підвищення наукового рівня освіти, підготовку до педагогічної та наукової діяльності, до керівної

роботи з медперсоналом. Викладання таких предметів у магістратурі медсестринської справи виводить підготовку

медичних сестер на рівень підготовки лікарів та інших фахівців з вищою медичною освітою.

Таблиця 2

Динаміка розвитку
Черкаської медичної академії протягом XX – початку XXI ст.

Рік	Зміна назви і статусу освітнього закладу	Запровадження змін
1933	Заснування Черкаського фельдшерсько-акушерського технікуму	Працювало фельдшерське й акушерське відділення
1936	Переimenування у фельдшерсько-акушерську школу	До складу школи ввійшли фельдшерське, акушерське, фельдшерсько-лаборантське та санітарно-фельдшерське відділення
1938		До складу школи долучили зуболікарську школу
1944	Відновлено діяльність фельдшерсько-акушерської школи	
1947		У школі відкрито медсестринське відділення
1954	Фельдшерсько-акушерську школу перейменовано в Черкаське медичне училище	Припинено підготовку лаборантів і зубних техніків
1962		Відкрито відділення з підготовки фармацевтів
1978	Черкаське медичне училище здобуло статус базового для Черкаської і Кіровоградської областей	
1983		Поновлено підготовку фельдшерів-лаборантів
1989		Поновлено підготовку зубних техніків
1993	Училище реорганізовано в Черкаське медичне училище-коледж	Освітній заклад отримав право підготовки фахівців II рівня акредитації – бакалаврів медицини
1997	У структуру Черкаського медичного училища-коледжу долучилася Ватутінська філія	
1998	Змінено статус на Черкаський медичний коледж	
1999		Поновлено підготовку фармацевтів
2004		Розпочали підготовку бакалаврів фармації
2005		Відкрито відділення післядипломної освіти
2015		Відновлено підготовку військових фельдшерів за спеціальністю «Лікарська справа»
2016	Рішенням Черкаської обласної ради Черкаське медичне училище-коледж перейменовано в Черкаську медичну академію	
2017		Черкаська медична академія отримала ліцензію МОН України на підготовку магістрів за спеціальністю 222 Медицина та 223 Медсестринство галузі знань 22 Охорона здоров'я
2019	Рішенням Черкаської обласної ради до академії приєднано обласний навчально-тренінговий центр підвищення кваліфікації лікарів	Розпочато підвищення кваліфікації лікарів

Готувати медичних сестер з вищою освітою (магістрів) отримали право й медичні академії, як наприклад Дніпровська й Черкаська медичні академії. До навчальних планів підготовки цих фахівців введено нові дисципліни, серед яких чільне місце посідає «Педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі для студентів спеціальності 223 «Медсестринст-

во» (ступінь вищої освіти – магістр)». Оскільки майбутні випускники магістратури матимуть право викладати у медичних середньо-спеціальних і вищих закладах освіти, то для них вивчення цієї дисципліни є винятково важливим. Тим, що виносяться в навчальній програмі для опрацювання, сприятимуть форму-

ванню й удосконаленню професійної компетентності магістрів.

У курсі цієї дисципліни студенти магістратури розглядають такі важливі питання, як становлення й розвиток вищої медичної освіти в Україні; система й структура освіти в Україні; педагогічні інновації у вищій медичній освіті; дидактика вищої школи, її сутність, об'єкт і предмет дослідження; теорія виховання й основні напрями виховання студентської молоді; викладачі й студенти вищих закладів освіти; мистецтво викладання й педагогічна майстерність викладача; організаційні форми, методи й засоби навчання в медичних вищих закладах освіти; організація самостійної роботи студентів тощо.

Динаміку позитивних змін у системі вищої медичної освіти продемонструємо на прикладі історії розвитку Черкаської медичної академії, яка розпочала свою діяльність у 1931 році як фельдшерсько-акушерський технікум, перший випуск фахівців якого було здійснено в 1933 році.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, з проведеного дослідження випливає, що на введення змін впливали такі чинники, як історичні події в Україні, що відбулися протягом досліджуваного періоду (перебування у складі Радянського Союзу, Друга світова війна та її наслідки, відбудова всієї інфраструктури вищих медичних закладів, утворення незалежної самостійної Української держави); проведення АТО на Сході країни (підготовка військових фельдшерів), соціальне замовлення суспільства, інтеграція України в європейський та світовий освітні простори (уведення ступеневої освіти) тощо.

Подальшого дослідження потребує питання поглибленого з'ясування професійних функцій медсестер-магістрів та вивчення можливостей набуття ними посад в медичній практиці.

Список бібліографічних посилань

1. Маркович О.В. Формування професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
2. Радзієвська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.
3. Махновська І. Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2013. Вип. 1. С. 183–186.
4. Борисюк Л. О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 20 с.
5. Попіль М. І. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
6. Семенов О.М., Кравченко О.П. Формування професійної етики майбутньої медичної сестри у вимірах педагогічної дії: монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 304 с.
7. Данюк М.І. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль. 2016. 19 с.
8. Шатило В.Й., Гордійчук С.В., Махновська І.Р., Васюков К.С., Гречко В.А., Поплавська С.Д., Свиридюк В.В., Свиридюк В.З. Медсестринство в Україні: історіогенез, проблеми і перспективи. *Магістр медсестринства*. 2016. № 1. С. 6–31
9. Про затвердження Програми розвитку медсестринства України на 2005 – 2010 рр.: Наказ МОЗ України №585 URL : <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4423>
10. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників системи охорони здоров'я URL: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4233>
11. Махновська І. Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1. С. 183–186.

References

1. Markovych, O.V. (2008). Formation of professional skills of future nurses of surgical profile by means of algorithmization (PhD dissertation). *Thesis*. Kyiv: Institute for Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Science.
2. Radziewska, I.V. (2011). Formation of professional competence of future nurses in the process of study of professional disciplines (PhD dissertation). *Thesis*. Kyiv: Institute of Professional Education of the National Academy of Pedagogical Science.
3. Makhnovska, I.R. (2013). Professional training of masters of nursing in the conditions of degree education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 1, 183–186.
4. Borysuk, L.O. (2016). Formation of professional competence of future Bachelors of nursing in the process of studying of chemical and biological disciplines (PhD dissertation). *Thesis*. Khmelnytskyi.
5. Popil, M.I. (2009). Psychological features of the formation of professional identity of future nurses (PhD dissertation). *Thesis*. Ivano-Frankivsk.
6. Semenog, O., & Kravchenko O. (2014). *Formation of professional ethics of the future nurse in measurements of pedagogical action. Monograph*. Cherkasy: Chabanenko Yu. A.
7. Danyuk, M. I. (2016). Formation of professionally significant qualities of future junior specialists of nursing in the process of professional training (PhD dissertation). *Thesis*. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
8. Shatylo, V. Y., Gordiyshuk, S. V., Makhnovska, I. R., Vaskov, K. S., Grechko, V. A., Poplavska S. D., Svyryduk, V. V., & Svyryduk, V. Z. (2016). Nursing in Ukraine: historiogenesis, problems and prospects. *Master of Nursing*, 1, 6–31.
9. On Approval of the Nursing Development Program of Ukraine for 2005–2010. Order of the Ministry of Health of Ukraine № 585. URL: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4423>
10. Handbook of occupation qualification characteristics of professionals in the system of health care. URL: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=4233>.

KYRYAN Tetyana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Cyclical Commission of the Ukrainian Language,
Cherkasy Medical Academy

THE PECULIARITIES OF NURSING FORMATION IN UKRAINE AT THE END OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

Summary. Introduction. The professional training of nurses underwent a radical change at the end of the XX – the beginning of the XXI century. These changes are connected both with the approximation of Ukrainian higher education to the world and European standards, and with the urgent needs of the development of health care in the country. Improvement of the educational process in this field should be based on a thorough theoretical basis. In this regard, the pedagogical aspects of nursing education in Ukraine need special research.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the development of nursing in Ukraine at the end of the XX – the beginning of the XXI century and to find out influencing factors on the changes in the system of training of nurses during the specified period.

Results. Recent publications on the development of nursing in Ukraine at the turn of the XX – the beginning of the XXI centuries were analyzed; it is found out that during this period there are fundamental changes in the training of nurses in Ukraine in connection with the reformation of the whole system of national higher education; there have been changes in the structure of higher medical education establishments: medical schools have been reorganized into colleges and academies; educational degrees were introduced for the training of nurses: I – junior specialist; II – Bachelor's degree; III – Master's degree; training of senior nurses with higher education has been started, after graduation they are entitled to work in senior positions (senior nurse, the deputy of the chief medical officer in nursing, nurse coordinator) as well

as work as a teacher at higher medical educational establishments. Nurses can be trained at the nursing institutes of Zhytomyr and Ternopil, as well as in the academies and medical universities of Ukraine.

Conclusions. From the conducted research it follows that the introduction of changes was influenced by such factors as historical events in Ukraine during the study period (stay in the Soviet Union, World War II and its aftermath, the reconstruction of the whole infrastructure of higher medical educational establishments, creation of an independent Ukrainian); conducting of the anti-terrorist operation in the east of the country (training of military paramedics); social ordering of the society which is related to the historical events in the 90s of the XX and the beginning of the XXI century, integration of Ukraine into the European and world educational spaces (introduction of a degree education, etc.). The nature of influences on the changes in the system of nursing training is revealed.

Further research requires the depth understanding of the professional functions of nurses with Master's degree and study of opportunities for gaining positions in medical practice.

Keywords: the development of medical education in Ukraine; stages of nursing formation; the end of the XX – the beginning of the XXI century; nurse with special education; nurse with higher education; functional duties of a nurse.

Одержано редакцією 28.07. 2019
Прийнято до публікації 15.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-23-28
ORCID 0000-0002-7873-5424

КОВАЛИШИН Оксана Ігорівна,

асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: oksana.i.yarysh@gmail.com

УДК 37.01.НТШ"189/193"

АНДРАГОГІЧНА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМЕНІ ШЕВЧЕНКА У ЛЬВОВІ (КІНЕЦЬ ХІХ-ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Досліджується підтримка Науковим товариством ім. Шевченка освіти та просвіти для молоді Галичини в кінці ХІХ – першій третині ХХ ст. і, зокрема організації освітньо-наукових курсів у Львові, які впливали на освіту, просвіту дорослих Галичини та України загалом.

Проаналізовано вплив Наукового товариства ім. Шевченка на організацію освітніх наукових курсів, заснованих для української молоді Галичини і цілої України. Показано внесок членів Наукового товариства ім. Шевченка для розвитку освітнього осередку і педагогічної думки у Галичині.

Простежено шлях побудови Науковим товариством ім. Шевченка освітніх курсів від 1904 р. до взаємодії Наукового товариства ім. Шевченка з Товариством прихильників української літератури, науки і штуки. Зосереджено увагу на організаційно-функціональній та педагогічній діяльності Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили, активності його

співробітників та членів, зв'язку ініціативи з Науковим товариством ім. Шевченка.

Видокремлено взаємозв'язок НТШ, товариства «Просвіта» та Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили для утворення у майбутньому Українського таємного університету у Львові.

Показано, що цілеспрямована та систематична участь Наукового товариства ім. Шевченка у розвитку освітніх курсів здійснювалася на андрагогічних засадах діяльності.

Ключові слова: освіта та просвіта молоді; Наукове товариство ім. Шевченка; наукові курси; Товариство прихильників української літератури; науки і штуки; Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили.

Постановка проблеми. В кінці ХІХ – першій третині ХХ століття у Галичині українська інтелігенція, яка гуртувалася навколо громадських, культурних, нау-

кових ініціатив, організацій, товариств, брала відповідальність за освітньо-просвітницьку сферу. Її становлення відбувалося в складних умовах культурного та духовного відродження Галичини. По-перше, українська громадськість впродовж тривалого часу вела боротьбу за відокремлення та надання ідентичності українській вищій школі, яка довгий час занепадала і піддавалась поневоленню. Основними причинами цього у різні часи ставали обмеження у виконанні науково-освітніх робіт українськими кафедрами університетів, заборона українцям навчатися в них, ігнорування ініціатив українців стосовно заснування українських вищих навчальних закладів. По-друге, становлення освітньо-просвітницької сфери не могло відбуватися без фінансової підтримки. Даний фактор спонукав до пошуку додаткових джерел для освіти і просвіти молоді Галичини загалом.

Проблематика підтримки і розвитку української освіти та просвіти для молоді у Галичині в кінці XIX – першій третині XIX століття знайшла своє відображення у працях сучасних науковців Д. Герцюка, М. Кострова, М. Кріля, Н. Лешковича, Б. Савенко та ін. Однак питання андрагогічної складової у діяльності Наукового товариства імені Шевченка для освітньо-просвітницької підтримки молоді Галичини розглядається частково, і тому цей аспект діяльності Наукового товариства ім. Шевченка у кінці XIX – першій третині XX століття заслуговує більш ґрунтовного дослідження. Важливим джерелом для вивчення даної теми є архівні джерела Центрального державного історичного архіву України, м. Львова (Ф. 309, Ф. 736).

Тому, **метою даної статті** є дослідження андрагогічної складової діяльності Наукового товариства ім. Шевченка в плані підтримки освіти і просвіти української молоді Галичини в кінці XIX – першій третині XX століття та встановлення на підставі її комплексного аналізу впливу на освітній процес в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спільною працею українських науковців, дослідників, освітян у Львові в кінці XIX – першій третині XX ст. організовувалося освітньо-просвітницьке середовище для молоді і дорослих Галичини та України. Досліджуючи активність цього освітнього явища, слід зосередити

увагу на українські наукові, культурні та освітні організації, які боролися за поширення освічених широких верств українського населення. Такими ініціативами були Наукове товариство ім. Шевченка (НТШ), Товариство прихильників української літератури, науки і штуки, Товариство українських наукових викладів ім. Петра Могили, «Просвіта» та ін. Їх представники поряд зі своєю основною роботою – науковою діяльністю – брали активну участь у громадсько-політичному русі Галичини, організовували просвітні курси та виклади, взаємодіяли в плані створення передумов до заснування українського університету, що на загал сприяло підтримці освітньо-просвітницької сфери.

З цією метою НТШ започатковує наукові виклади під головуванням М. Грушевського. Науковець у «Літературно-науковому віснику» оголосив про проведення і поширення українсько-наукових курсів у Львові силами історико-філософської та філологічних секцій товариства. До М. Грушевського зверталися з проханнями прийняти на створені курси молодь із цілої України. У цьому питанні на допомогу прийшло новозасноване Товариство прихильників української літератури, науки і штуки, створене з ініціативи М. Грушевського, І. Франка та ін. та за підтримки Наукового товариства ім. Шевченка. Саме на базі товариства влітку 1904 р. було налагоджено проведення Всеукраїнських наукових курсів для молоді, які розпочалися 10 червня і працювали до 9 липня.

На думку науковця Д. Герцюка, влаштування даних курсів виражали протест проти ігнорування австро-угорськими властями спроб українців Галичини відкрити власну вищу освітньо-наукову інституцію [1, с. 369]. Курси відбувалися кожного дня, окрім неділі, і тривали три-чотири години щодня. Загалом було прочитано 90 годин лекцій. Програма курсів включала три дисципліни: історію, історію літератури та етнографію. За словами І. Кривецького «...у доборі тем важну роль грає участь закордонних українців, що в себе в дома не мають зовсім спомоги довідатися про свою історію і письменство...» [2, с.101], тому тематика викладів була всеохоплююча на загальноукраїнську тематику. За кожний курс, відповідно, відповідав окремий науковець: І. Брик, Ф. Вовк, М. Ганкевич, М. Грушевський, І. Раков-

ський, К. Студинський, С. Томашівський, І. Франко. Загалом у курсах взяло участь 135 осіб [3, с. 102 – 113].

Необхідно зауважити, що лектори Всеукраїнських наукових курсів були почесними, дійсними і звичайними членами Наукового товариства ім. Шевченка та займалися формуванням освітньо-просвітницької думки в Галичині у сфері доступу освіти для дорослих. За висновками М. Грушевського, голови НТШ та Товариства прихильників української літератури, науки і штуки, викладачі «...держали свої виклади на академічному рівні...і коли ся перша проба дійсно заохотить до дальшого урядження таких курсів із ширшою програмою, се б могло мати дуже важні і цінні наслідки...» [3, с. 113].

Після успішного заснування Всеукраїнських наукових курсів для молоді, українська громадськість разом з товариствами взялася за розвій нових навчальних середовищ для молоді, що сприяло розвитку освітньо-просвітницької галузі у Галичині та в цілій Україні. Таку роль почало виконувати Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили, яке також за підтримки Наукового товариства ім. Шевченка та його членів, організовувало курси для української молоді і дорослих.

Перше засідання засновників Товариства українських наукових викладів ім. Петра Могили відбулося 20 грудня 1906 р. в кімнатах «Рускої Бесіди» у Львові. Після трьохрічної перерви з причин, які зауважив голова О. Колесса: «...вибори до парламенту, виїзд голови на сталий побут до Відня та неохота і недовіра многих людей до товариства і єго цілей...», товариство розпочало свою цілеспрямовану діяльність вже 12 січня 1909 р. в тих же кімнатах «Рускої Бесіди» [4, с. 164].

Головною метою даного товариства була організація наукових викладів для української молоді, роль яких узагальнив голова О. Колесса: «...товариство дасть вести в житє і стане на висоті свого завдання, тим що до Львова прибуде тепер кількоє охочих і енергійних робітників...» [4, с. 164]. Дані наукові виклади проходили з певними труднощами, проте відіграли суттєвий вплив на просвітництво молоді сіл і робітничих осередків: «...проголошувати живе слово просвіти і науки також по селах і всіх осередках робітничих, се одна з тих задач, яких

вагу свідомо відчуває наше товариство, але яких сповнити до тепер не могло належати, лишень з причин недостачі моральної і матеріальної підмоги з боку нашої суспільности...» [4, с. 197].

Важливий внесок у розвиток курсів при Товаристві українських наукових викладів імені Петра Могили належить його голові Олександру Колессі. Вибраний 1 червня 1899 р. у дійсні члени Наукового товариства ім. Шевченка він цілеспрямовано діяв для розвитку української освіти. Бувши депутатом австрійського парламенту, обстоював інтереси українців в шкільництві та вищій освіті. Його всеохоплююча діяльність на благо української освітньо-просвітницької думки давала змогу розумно керувати філіями Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили.

Підтримували діяльність товариства голови філій: Я. Ярема, М. Крушельницький, М. Галущинський, Ю. Чайківський, В. Геринович. На загал станом на 1914 р. Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили мало в своїй структурі 7 філій (в м. Перемишль, м. Самбір, м. Сокаль, м. Станіслав, м. Тернопіль і м. Рогатин) та 6 осідків кружків (в м. Белзі, м. Бережанах, м. Дрогобичі, м. Золочеві, м. Стрию, м. Терехові). За 5 років діяльності ним було організовано і проведено понад 800 викладів за участі понад 50000 слухачів [5, арк. 3-4].

Поява в українському суспільстві нового громадського об'єднання, яке вело широку просвітницьку діяльність на благо розвою наукової, культурної та освітньої сфери, зумовлювала до бажання ширити знання серед української молоді. Тому 29 лютого 1912 р. Товариство українських викладів ім. П. Могили планувало організувати курси вищої освіти разом з товариством «Просвіта» на чолі з др. М. Раковським [4, с. 218]. Цей факт є підтвердженням того, що вже напередодні Першої світової війни було започатковано ідею створення у недалекому майбутньому незалежного українського університету.

18 жовтня 1912 р. доповідач О. Колесса повідомляв про створення окремого комітету, сформованого разом з товариством «Просвіта». У його склад ввійшли члени Товариства українських наукових викладів, а також окремі члени НТШ: О. Колесса, С. Рудницький, І. Крип'якевич. Головною задачею викладів було «...доставлення прелягентів і

вироблення програми...» [4, с. 222]. В результаті такої діяльності двох товариств мав бути створений «Український народний університет ім. П. Могили». Таку зміну до статуту було ініційовано 16 листопада 1913 р. Проте всі задуми перервала Перша світова війна.

В цей же самий час Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили популяризувало організацію різних освітньо-просвітницьких ініціатив у Галичині. Так, у зверненні до громадськості управа наукових викладів зауважувала, що «...справа популяризації сучасної науки і штуки, і піднесення тим культурного рівня нашого народу та важна і не терпляча проволоки...», саме тому товариство взялося за влаштування Українського просвітньо-економічного конгресу у Львові, який вперше відбувся у 1909 р. Його основною метою було поширення «людового університету» та наукових курсів [5, арк. 6–7].

Аналізуючи і систематизуючи результативність проведення курсів Товариством українських наукових викладів ім. П. Могили до початку Першої світової війни, варто зазначити актуальність викладів науковців на педагогічну тематику, зокрема: Ю. Міськевича «Музика та виховання»; Т. Біленького «Новітнє виховання дівчат»; О. Пеленьського «Праця в науковій освітленні»; І. Крип'якевича «Школи і шкільне життя на Україні в XVII-XVIII ст.»; А. Галяка «Просвітна робота у нас та в других славянських народів»; С. Рудницького «Про самообразовання» [6, арк. 1-18].

Також вартим уваги є факт того, що Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили з 5 по 12 червня 1921 р. проводило виклади з нагоди тижня дитини, де участь брали звичайні та дійсні члени НТШ: Щ. Сельський, Я. Яцкевич, О. Тисовський, В. Радзикевич, Я. Біленький, М. Бабин, І. Раковський. Крім них до викладів залучалися визначні педагоги Галичини, що мали тісні відносини з НТШ: К. Малицька, С. Олесківна, М. Галущинський. Загалом ними було проведено близько 50 викладів [4, с. 252].

В результаті цього і були створені передумови до заснування українського університету у Галичині. Реалізувати задуми Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили у створенні українського університету вже після Першої світової війни допомогло Наукове товариство ім. Шевченка. Так, 19 серпня

1919 р. члени Наукового товариства ім. Шевченка (В. Щурат, Г. Свенціцький, І. Крип'якевич, Б. Барвінський, В. Герасимчук) висловили бажання прийти на допомогу українській молоді шляхом обговорення можливості про зародження нового Львівського університету.

Саме тому до цієї справи НТШ хотіло приступити разом з Товариством українських наукових викладів ім. П. Могили. Таку ж ініціативу проявило 17 червня 1920 р. одне з найбільших освітньо-просвітницьких ініціатив – товариство «Просвіта». Воно зауважувало затребуваність Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили, яке у довоєнний період ділило обов'язок займатися освітою і просвітою галичан серед різних студентських товариств. Тому, перше засідання вже після Першої світової війни відбулося 12 листопада 1920 р. в заї Ставропігійського інституту у Львові. Товариство приступило до організації систематичних наукових курсів разом з НТШ, які дало початок ідеї Українського таємного університету [4, с. 238–240].

Вартим уваги, є відзначення заслуг товариства «Просвіта». Так, 23 квітня 1923 р. стало відоме оголошення товариства «Просвіта» про створення при філії ініціативи секції відчитової, що виконувала «зв'язок будучого Народного університету для сталого ведення справи організації популярно-наукових викладів для населення м. Львова і його передмістя...» [7, арк. 35]. В складі цієї секції мали входити представники всіх культурно-просвітніх, науково-освітніх товариств, які б обговорили деталі діяльності Українського таємного університету

Навіть після завершення діяльності Українського таємного університету, велику надію на проведення викладів покладали на Наукове товариство ім. Шевченка. Наприклад, 29 жовтня 1935 р. головна рада Наукових викладів погодилась на заснування гуртків у Науковому товаристві ім. Шевченка [4, с. 285]. У них проводили виклади такі освітяни як М. Галущинський, К. Малицька, М. Струтинський, а також звичайні і дійсні члени Наукового товариства ім. Шевченка Я. Біленький, І. Брика, Я. Гординський, О. Колесса, О. Макарушка, І. Раковський, О. Тисовський, В. Щурат та ін.

У 1939 р. Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили припинило свою діяльність, залишивши по собі спадок надії для українського народу на створення українського університету та

забезпечення якісної освіти для молоді і дорослих. Спільна діяльність Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили, Наукового товариства ім. Шевченка та інших освітньо-просвітницьких організацій призвели до заснування Українського таємного університету.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, підтримка молоді та дорослих Галичини та України у процесі здобуття освіти розвивалася шляхом становлення українських наукових, культурних та освітньо-просвітніх товариств та організацій. Товариство прихильників української літератури, науки і штуки, Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили за підтримки Наукового товариства ім. Шевченка вело боротьбу за українську освіту в кінці XIX в першій третині XX століття. Оцінюючи в цілому вклад Наукового товариства ім. Шевченка в стан розвитку освітньо-просвітницької сфери, необхідно зауважити всеохоплюючу діяльність ініціативи, що базувалася андрагогічних засад функціонування. Влаштування наукових та освітніх курсів зумовили до становлення у майбутньому Українського таємного університету та базувалося на поширенні наукових знань, умінь та навичок серед широк українських верств населення.

Саме тому подальше вивчення та дослідження освітньо-просвітницької діяльності українських товариств та організацій дозволить проаналізувати стан розвитку освіти та просвіти у Галичині в кінці XIX – першій третині XX століття.

KOVALYSHYN Oksana,

Assistant Teacher of General Pedagogy and High School Pedagogy Department,
Ivan Franko National University of Lviv

ANDRAGOGICAL COMPONENT OF THE ACTIVITY OF THE SHEVCHENKO SCIENTIFIC SOCIETY IN LVIV (THE END OF THE XIX- THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY)

Summary. Introduction. At the end of XIX – the first third of the twentieth century in Galicia, the Ukrainian intelligentsia, which gathered around public, cultural, scientific initiatives, organizations, societies, took responsibility for the educational sphere. Its formation took place in the difficult conditions of the cultural and spiritual revival of Galicia. First, the Ukrainian public for a long time led the struggle for separation and provision of identity to the Ukrainian higher school, which for a long time declined and was subjected to enslavement. Secondly, the formation of the educational sphere could not take place without financial support. This factor led to the search for additional sources for the education and enlightenment of the youth of Galicia as a whole.

Purpose. Research andragogical component of the activities of the Shevchenko Scientific Society in support of education of Ukrainian youth of Galicia in the late XIX – first third of the XX century and installation based on its comprehensive analysis of the impact on the educational process as a whole.

Methods. The methods applied are: analysis (retrospective, comparative) of scientific and methodical litera-

Список бібліографічних посилань

1. Герцюк Д. Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові: історико-педагогічні аспекти діяльності (1908–1939 pp.). *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika* / Pod. red. K. Rędzińskiego, M. Łapota. Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. 2014. Т. XXIII. S. 367–377.
2. Кривецький І. Вільні університети. *Літературно-науковий вісник*. 1904. Т. 27. С. 97–101.
3. Грушевський М. Українсько-руські наукові курси. *Літературно-науковий вісник*. 1904. Т. 27. С. 102–113.
4. Товариство Українських наукових викладів ім. Петра Могили. Протоколи засідань Товариства українських наукових викладів ім. Петра Могили (1906–1939 pp.). Упоряд. і тлумач Б. Горбовий. Львів: Тріада плюс, 2012. 326с.
5. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф. 309. Спр. 261. Арк. 35
6. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф. 736. Спр. 4. Арк. 1–18.
7. Центральний державний історичний архів України, м. Львів. Ф. 736. Спр. 11. Арк. 3–4.

References

1. Gercyuk D. (2014) Petro Mohyla ukrainian scientific exposition community in Lviv: historical-pedagogical aspects of activity (1908–1939). *Scientific Works of the Academy Jan Długosz in Częstochowa*. Vol. XXIII. 367–377 (in Ukr.)
2. Krevetsky I. (1904) Free universities. *Literary and Scientific Bulletin*, 27, 97–101 (in Ukr.)
3. Hrushevsky M. (1904) Ukrainian-ruthenian science course. *Literary and Scientific Bulletin*, 27, 102–113. (in Ukr.)
4. *Petro Mohyla ukrainian scientific exposition community. Minutes of meetings Petro Mohyla ukrainian scientific exposition community. (1906–1939 biennium)* (2012). In B. Gorbovy (Comp. and int.). Lviv: Triada plus. (in Ukr.)
5. Central State Historical Archive of Ukraine, Lviv. Foun 309. Case 261. Sheet 35 (in Ukr.)
6. Central State Historical Archive of Ukraine, Lviv. Foun 736. Case 4. Sheet 1–18 (in Ukr.)
7. Central State Historical Archive of Ukraine, Lviv. Foun 736. Case 11. Sheet 3–4 (in Ukr.)

ture, synthesis, classification and systematization of data, generalization of information.

Results. The article explores support of the Shevchenko Scientific Society education and enlightenment for the youth of Galicia in the late nineteenth – first third of the twentieth century. Analyzed the influence of the Shevchenko Scientific Society on the organization of educational scientific courses, founded for the Ukrainian youth in Galicia and the whole of Ukraine. Showing contribution members of the Shevchenko Scientific Society to develop educational center. Traced the way of construction of the Shevchenko Scientific Society educational courses from 1904 till the interaction the Shevchenko Scientific Society with the Society of supporters of Ukrainian literature, science and things. Focused attention on organizational and functional activities Society of Ukrainian Researchers. P. Mohyla, the activities of its employees and members, the association with the Shevchenko Scientific Society. The purpose of this cooperation was to organize educational and scientific courses in Lviv, which influenced the education, enlightenment of adults of Galicia and Ukraine in general. Trace the contribution of courses

Society of Ukrainian Researchers. P. Mohyla, for the development of pedagogical thought in Galicia, focused attention on the role of members of the Shevchenko Scientific Society for the development of this branch. Separate relationship between the Shevchenko Scientific Society, the society «Prosvita» and the Society of Ukrainian Researchers. P. Mohyla for the formation of the future Ukrainian secret university. It is concluded that the purposeful and systematic participation of Shevchenko Scientific Society in the development of educational courses was carried out on the andragogical basis of the activity.

Originality. Revealed aspects of support by the Shevchenko Scientific Society education for the youth of Galicia. Characterized the influence of the Shevchenko Scientific Society for the organization of educational scientific courses for ukrainian youth of Galicia and the whole Ukraine. Distinguished contribution of the members of the Shevchenko Scientific Society for the development of educational centers and institutions in the late XIX – the first third of the XX century.

Conclusion. Support for youth and adults of Galicia and Ukraine in the process of obtaining education developed through the formation of Ukrainian scientific, cultural and educational societies and organizations. Evaluating general contribution of the Shevchenko Scientific Society into development of educational sphere, it is necessary to note the comprehensive activity of the initiative, which was based on the andragogical basis of functioning. The organization of scientific and educational courses led to the formation of the Ukrainian Secret University in the future and was based on the dissemination of scientific knowledge and skills among a wide range of Ukrainian segments of the population.

Keywords: education of youth; Shevchenko Scientific Society; scientific courses; Society of Supporters of Ukrainian Literature; Science and the Arts; Petro Mohyla Ukrainian Scientific Exposition Community.

Одержано редакцією 28.07.2019
Прийнято до публікації 15.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-28-34

ORCID 0000-0001-6844-0473

НАБАТОВ Сергій Миколайович,

аспірант, ПВНЗ «Київський міжнародний університет»

e-mail: ovatsiya15@gmail.com

УДК 378.6 : 37.025.7

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Висвітлено теоретико-методичні аспекти формування і розвитку навичок критичного мислення в академічному середовищі.

Проаналізовано різні типи мислення і встановлено, що критичне мислення у процесі підготовки майбутніх фахівців різних галузей являє собою один із найважливіших компонентів професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти.

Виокремлено шість рівнів реалізації критичного мислення (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінка, створення).

Вмотивовано необхідність врахування особливостей розвитку критичного мислення як життєво важливої якості молодих спеціалістів у будь-якій галузі.

Аргументовано, що перспективним напрямом дослідження є вивчення особливостей розвитку критичного мислення майбутніх фахівців театрального мистецтва з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду і результатів наукових розвідок.

Ключові слова: творча особистість; професійна підготовка; самоідентифікація особистості; критичне мислення; навички; академічне середовище.

Постановка проблеми. Об'єктивний процес пізнання розвитку навичок критичного мислення в середовищі студентського контингенту є особливо важливим на сучасному етапі формування мегаосвітнього простору, який долає міждержавні й міжкордонні перетини [1]. Цей процес набуває ознак новітнього етапу загально гуманістичного планетарного мислення і молодіжне оточення є найпе-

ршим провідником цих ознак. Процес пізнання та самопізнання як основа наукового дослідження є складним і вимагає концептуального підходу на основі теоретичного і методологічного підходів щодо цього [2]. Складність, багатогранність, міждисциплінарний та інтегративний статус визначеного завдання – удосконалити навчальний процес із професійної підготовки фахівців, де формування навичок критичного мислення в академічному середовищі у навчальних закладах відбувається відповідно до визначеної структури ціннісних компетентностей творчої особистості, яка поділяється на чотири групи: естетичну, інтелектуально-пізнавальну, морально-етичну та навчально-виховну – також вимагає певної методики дослідження [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців в умовах сьогодення є актуальною, де поняття «розвиток критичного мислення» є предметом дослідження. Ці питання розглядали в історичному (А. Мартинюк, І. Павлик, А. Костенко, А. Кречківський, А. Сверлюк та ін.), педагогічному (А. Болгарський, А. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Я. Сверлюк, Т. Смирнова, О. Щолокова та ін.), культурологічному (В. Бітаєв, Ю. Богуцький, С. Віткалов, А. Горенко, А. Шейко, А. Шкляр, А. Лабінцева,

О. Стахевич та ін.), психологічному (Л. Бочкарьов, Е. Назайкінський, С. Науменко та ін.) аспектах. У сучасних соціально-економічних умовах ефективно діє фахівець, який реагує на нові соціальні очікування, мобільний, здатний до творчого зростання і професійного самовдосконалення, до оновлення своїх знань, збагачення професійної теорії і практики, вміє користуватися медіа- та сучасними інформаційними технологіями [4]. Окремі аспекти щодо формування та розвитку навичок критичного мислення висвітлено у різних напрямках: в середовищі студентів коледжу (Д. Халперн), аналіз демократичних та освітніх процесів (Дж. Дьюї), методика таксономії для навчання, викладання та оцінки з метою визначення освітніх цілей (З.Андерсон, В.Лорін, Р.Давид), звіт про урядові національні освітні програми і цілі (за матеріалами національної освіти побудови нації; Вашингтон, округ Колумбія: уряд США); сучасні навчально-освітні методики та підходи до управління бізнесом (Д. Боно) [5]; методологія формування і викладання аналітичних висновків-міркувань через метод-підхід «мислення вголос» (J. Lochhead, A. Whimby, P. Mayer) [6]. Відомими є моделі класифікації систем і програми щодо формування навичок критичного мислення (В. Джонсон, 1994 р.). Також відомі розробки сучасних моделей для розвитку критичного мислення на основі своїх власних та когнітивних досліджень, серед цих авторів: Р. Halpern (1996 р.) [7], О. Sternberg (1987 р.), Т. Lubart (1995–1999 pp.) та інші [8, с. 265–268]. Аналіз науково-педагогічної літератури і окремих аспектів у здобутках практики дозволив зробити висновок про те, що незважаючи на наявність напрацювань з окресленої проблеми, окремі теоретичні її аспекти потребують уточнення та розширення. Серед найбільш актуальних залишається особливості розвитку критичного мислення в контексті вітчизняної теорії і практики, а відтак постає необхідність здійснення аналізу щодо сутності означеного процесу, його особливостей та значення для професійної підготовки в цілому, що становить **мету** даної статті.

Багатоаспектність та комплексність проблеми вимагає поетапного розв'язання поставлених у меті завдань: по-перше визначення видів мислення, уточнення сутності поняття «критичне

мислення», виведеного з урахуванням результатів теоретичних напрацювань дослідників; з'ясування фізіолого-психологічної структури мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка започаткованого дослідження та особливості феномену критичного мислення вимагають застосування аналітичного, системного, та прогностичного підходів до здійснення дослідження. Методика – це вчення про особливості застосування окремого методу чи системи методів, методів-підходів. Водночас, вибір методів дослідження визначається об'єктивним характером матеріалу, умовами й метою конкретного дослідження. Отже, методологія – це генеральний шлях пізнання, а провідні методи визначають, яким шляхом здійснювати дослідження чи вивчення об'єкта пізнання [9, с. 28–33; 4, с. 394–399], а відтак передбачає застосування комплексу теоретичних *методів*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація психолого-педагогічної літератури з питань критичного мислення та його діяльнісного аспекту у вітчизняній та зарубіжній теорії; метод прогнозування для уточнення значення теоретичних аспектів розвитку критичного мислення у майбутніх фахівців театрального мистецтва в Україні.

Освіта як система передачі знань від педагога до учня (студента) не є сталим процесом, а характеризується як «живий організм», який відкритий для постійного оновлення, покращення, об'єднання, інтеграції та міждисциплінарного поглиблення всіх аспектів. Як наприклад, в сучасній Америці нові досягнення в науці і дослідженнях дозволили створювати нові креативні технології та методики викладання. Саме такі освітні завдання були рекомендовані на основі поваги й поштовху до створення студентської автономії й підготовки студентів до успіху в процесах життєтворення та демократичному громадянстві.

Актуальні питання щодо розвитку мислення були критичним аспектом дискусійних форм обговорення ще за часів античної філософії, викладено у концептах Арістотеля (грец. *Αριστοτέλης*; 384 до н.е., Стагіра – 322 до н. е., Халкіда) – давньогрецького вченого-енциклопедиста, філософа і логіка, засновника класичної (формальної) логіки, а також Сократа (грец. *Σωκράτης*, 469 до н. е., Афіни – 399 до н.е., Афіни) – давньогрецького філо-

софа, який вважається одним із засновників Західної філософії. Сократ не залишив жодного письмового джерела після себе, тому його вчення відоме здебільшого завдяки свідченням його послідовників, зокрема його найвидатнішого учня – Платона, який виклав ідеї учителя в «Апології Сократа». Втім у ній важко відрізнити історичного Сократа від Сократа як фігуру, що пропагує платонівські ідеї. Платон представляє Сократа ідеальним втіленням людської сутності, не менш захоплену характеристику мудрецю ще за життя дала Дельфійська піфія.

Так протягом століть розуміння щодо мислення як процесу, а головне – ідея розвитку критичного мислення, як і багато видів досліджень, проявили ці навички в різних галузях, зокрема: у психології, філософії, педагогіці та освіті, культурі та мистецтві. Особливої уваги щодо цього питання потребують дослідження американських вчених середини ХХ століття. Один із них – Джон Дьюї (англ. *John Dewey*, 1859–1952) – відомий американський філософ, психолог та реформатор освіти. Дж. Дьюї був значною постаттю в філософії прагматизму та засновником функціональної психології, пропагандистом освітнього прогресивізму. Хоча Дж. Дьюї найвідомий публікаціями в галузі освіти, він писав на інші теми, такі як досвід, природа, мистецтво, логіка, демократія й етика. Дж. Дьюї вважав, що для демократії важливі два основні елементи, що потребують постійної уваги: школи й громадянське суспільство. На думку Дж. Дьюї повна демократія встановлюється не тільки за рахунок загального виборчого права, а й завдяки сформованій громадській думці, чого можна досягти ефективною системою спілкування між громадянами, фахівцями й політиками, при чому саме останні несуть відповідальність за ту політику, яку вони втілюють у життя [10, с. 11–14]. Як відомо, у своїй роботі «Демократія і освіта» (1916 р.) Дж. Дьюї, як освітній мислитель своєї епохи, змінив фундаментальні підходи до викладання і навчання. Концепція виховання Дж. Дьюї ґрунтується на суттєвій діяльності у процесі навчання та участі молодіжного середовища в творенні демократії та відповідних структур. На його думку, акцент на проблемах буде активізувати природну цікавість у студентів і сформує критичне мислення.

Загалом когнітивний процес, який використовується в повсякденному житті, щоб опрацьовувати логічно, обробляти інформацію, приймати рішення, вирішувати проблеми і створювати нові ідеї. З точки зору теоретичного і практичного осмислення, відомо кілька різних *типів мислення*. У філософській та психологічній літературі дається класифікація мислення за типами, видами, засобами на певних підставах. Так, до типів мислення відносять конкретне і абстрактне, інтуїтивне і дискурсивне, наочно-образне і концептуальне (понятійне, системне). Конкретне мислення – це розумовий процес відображення і оперування найпростішими, конкретними поняттями, які визначають предмети і явища об'єктивного світу в їх безпосередній даності людині. Абстрактне мислення – це розумовий процес сходження від конкретного до абстрактного, тобто, пізнаючи конкретний предмет чи явище, суб'єкт пізнання абстрагується від несуттєвого в предметі і виділяє суттєве, яке фіксується засобами мови у формі понять (абстракцій). Головна особливість абстрактного мислення – це оперування абстрактними поняттями і на їх підставі створення нових абстракцій за допомогою логічних методів аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Дискурсивне міркування – це розсудливе, обґрунтоване попереднім знанням мислення. Поняття «дискурсивне мислення» ще має значення як «логічне», «обґрунтоване», «доказове», тобто мислення, яке доводить певні положення з точки зору їхньої істинності, переконливості. Недискурсивне мислення – це інтуїція та уявлення. Термін «інтуїція» у сучасній літературі вживають у таких значеннях: миттєве осягнення сутності речей, миттєве розуміння чогось, миттєвий умовивід; передбачення оптимального варіанта в пошуку, передчуття проблеми; згадування, раптова здогадка; здатність швидко розглянути суть питання; здатність до синтезу знання; загальний погляд або узагальнене сприйняття; інсайт або відкриття; підсвідомий розум, який дає істину, обминаючи логічні міркування і доведення [10, с. 225–228; 11].

Таким чином, вирішення проблем мислення відображає процес збору інформації для створення ідеї про те, як вирішити цю проблему. Це – абстрактне мислення, аналітичне мислення, творче мислення, критичне мислення, конкретне мислення, конвергентна мислення,

розбіжні мислення, цілісне (нелінійне) мислення і послідовний (лінійне) мислення. Критичне мислення разом передбачає аналітичне і творче мислення; міркування є невід'ємною його частиною і складається з двох видів діяльності: дедукція і індукція. Існує чимало визначень критичного мислення. Різноманітність визначень, пропонованих через десятиліття, але більшість з них включають в себе ті ж основні принципи. Один з основних визначень звучить як: «критичне мислення є властивістю когнітивної майстерності, що підвищує ймовірність сприятливого результату. Критичне мислення можна визначити як аргумент аналіз, вирішення проблем, прийняття рішень, або пізнавальний процес» [9, с.234; 1, с.123–125].

Один із найпопулярніших методів використання критичного мислення розробив мальтійський та британський лікар, психолог і філософ, письменник і винахідник Едвард де Боно (нар. 1933 р.). Він автор терміну «латеральне мислення», занесеного до Оксфордського словника англійської мови, автор книги «Шість капелюхів мислення» (*Six Thinking Hats*, 1985 р.). Прихильник спеціального навчання мисленню (у вигляді окремого шкільного предмету). Він пояснив це у своїй книзі *Six Thinking Hats*. Ця праця стала дуже популярною в багатьох країнах і використовується для «мозкового штурму» в різних сферах діяльності для поліпшення старої або розробки нових ідей та продукції різного концепту. Шість капелюхів мислення – це система, спроектована Едвардом де Боно, яка описує інструмент для групового обговорення та індивідуального мислення з використанням шістьох кольорових капелюхів. «Шість капелюхів мислення» та асоційована ідея паралельного мислення надають групам засоби для планування детальних і згуртованих мисленевих процесів, та ефективнішого мислення за їх допомогою. В 2005 році цьому інструментові знайшлося певне застосування в інноваційному секторі Великої Британії, де його запропонували деякі посередницькі компанії, після чого його було випробувано в державній службі Великої Британії [12, с. 26–30; 6, с.16–19].

Необхідно зазначити, що важливість мати і розвивати навички критичного мислення важко нехтувати. Як відомо, люди, які розробляють навички критичного мислення можуть думати аналітич-

но, незалежно і глобально, щоб ефективно знайти вирішення проблем у будь-якій галузі людської життєдіяльності. Водночас, при застосуванні критичного мислення необхідно врахувати наступні етапи: 1) визначити проблему; 2) підібрати відповідну інформацію; 3) аналіз інформації; 4) пошук причин, які спричиняють проблему; 5) генерувати ідеї; 6) формулювати питання для перевірки висновків і ідей; 7) обрати найефективніше рішення; 8) реалізувати рішення та його тестування. При цьому, головною рекомендацією щодо успішності – критичні мислення повинні залишатися відкритими, пропускаючи емоційні міркування і, водночас, уникнути надмірного спрощення процесу критичного мислення.

Актуальні питання щодо розвитку навичок критичного мислення висвітлено у науковій літературі, дослідження та окремих розробках. Так 1956 року Бенджамін Блум і група освітніх психологів розробили систему класифікації рівнів когнітивних навичок і навчання поведінки. Семюель Бенджамін Блум (Benjamin Samuel Bloom, 1913–1999) – американський педагог-психолог, який вніс свій вклад у класифікацію навчальних завдань і теорії оволодіння знаннями. Цю систему класифікації вони створили часто називають таксономія Блума – це таксономія педагогічних цілей в пізнавальній сфері, що була запропонована у 1956 році американським психологом Б. Блумом. Слово «таксономія» означає класифікації або структури. Таксономія забезпечує цінну основу для вчителів, тренерів та навчальних дизайнерів, щоб використовувати, щоб зосередитися на більш високому порядку мислення. Надаючи ієрархію думок, обидві версії можуть допомогти в розробці завдань, створюючи питання або вирішенні проблем [13, с. 9–11; 14, с. 65–98]. Цілі навчання у когнітивній сфері можуть бути виражені через такі елементи засвоєння (їх ще називають елементами таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка.

На початку 1990-х років Лорін Андерсон (нар. 1945 р.) і група когнітивних психологів здійснили оновлено таксономії Б. Блум і класифікованих мислення відповідно до нового розуміння когнітивних рівнів складності [11, с. 265–268]. Обидві версії таксономії категорії організовані від простого до складного. Класи-

фікація структурується як поступове підняття до більш високого рівня мислення з «оцінкою» змінено на «створення» на вершині. У цій класифікації (або шкалі) виділено основні 6-ть рівнів (опис від т. зв. «низького» до «високого»): 1) запам'ятовування; 2) розуміння; 3) застосування; 4) аналіз; 5) оцінка; 6) створення [11, с. 165–179]. Відповідно перший рівень «запам'ятовування» характеризує, що цей рівень лише пам'ятає або заперечує, відмовляється від попередньої інформації, відомостей та ін. Другий рівень «розуміння» охоплює демонстрацію всебічного розуміння інформації за допомогою пояснення ідей або концепцій. Третій рівень «застосування» передбачає використання інформації, реалізуючи її в іншу відповідну чи подібну ситуацію. Наступний четвертий рівень «аналіз» означає порушення матеріалу в основних частинах, визначення внутрішніх взаємозв'язків всіх частин із загальною структурою. П'ятий рівень мислення «оцінка» характеризує обґрунтування рішення на основі критеріїв і стандартів шляхом перевірки та відповідної критики. Останній шостий рівень «створення» означає виробництво нових ідей, продуктів або способів перегляду речей. Таксономія як метод визначення і розвитку рівнів мислення є особливо пріоритетним для сучасної наукової думки і педагогічної практики. Нижче наведений список прикладів, які можуть бути використані для розширення об'єму знання на кожному рівні. До рівня «запам'ятовування» пропонуються наступні завдання: написати визначення словникового слова; перелічити частини велосипеда; назвати головних героїв книги; назвати штати в США. Рівень «розуміння» передбачає виконання наступних завдань: узагальнити основну ідею історії; аналіз перерваного речення та граматична оцінка; вгадати стан яблука, коли воно буде поміщене у воду. Рівень «застосування» охоплює наступні завдання: описати використання луку й стріли під час полювання на продовольчі продукти; написати пропозицію за допомогою трьох іноземних слів; вирішити проблему, користуючись даною ідеєю. Рівень «аналіз» включає завдання: порівняти взаємозв'язок між кліматом та зміною температури земної поверхні; визначити назви певних частин велосипеда; дослідження кращих способів миття вікон. До рівня «оцінки» належать наступні завдання: пояснити найкращий вибір з трьох можливостей; визначити колір, який має життєво важливе значення для відображення щастя;

оцінити вартість звукового обладнання, застосованого в навчальному класі. Рівень «створення» потребує виконання наступних завдань: створити гру, яка допоможе студентам дізнатися імена столиць; охарактеризувати дизайн кластера подій, щоб відсвяткувати день народження; показати сцену в прискоренні автобуса (виконання зі студентами в якості акторів).

Наступний етап у розвитку критичного мислення у академічному середовищі передбачає перехід до вищого порядку мислення. Так у прикладі, що забезпечується перехід від нижніх рівнів до більш високих рівнів стає більш ускладненим. Відповідно, *перший рівень* «запам'ятовування» передбачає наступне вимірювання: «Чи може учень згадати або запам'ятати інформацію?»; *другий рівень* «розуміння» – «Може учень пояснити ідеї або концепції?»; *третій рівень* «застосування» – «Чи може учень використовувати інформацію по-новому?»; *четвертий рівень* «аналіз» – «Чи може учень диференціювати між різними частинами або компонентами або в цілому?»; *п'ятий рівень* «оцінки» – «Чи може учень обґрунтувати становище або рішення?»; *шостий рівень* «створення» – Чи може учень створити новий продукт, генерувати нову ідею або створити інший процес мислення?»

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, здійснений аналітичний огляд проблеми розвитку критичного мислення у історичній ретроспективі засвідчує, що основними сутністю процесу розвитку критичного мислення є поетапна реалізація дій від простого до складного: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінка, створення. Врахування особливостей розвитку критичного мислення важливе у процесі професійної підготовки молодих фахівців у будь-якій галузі, а відтак потребує контекстного розгляду та аналізу. Розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців театрального мистецтва є невід'ємним аспектом їхньої професійної підготовки. Однак окреслений аспект потребує більш ретельного вивчення, зокрема теоретичного дослідження питання розвитку критичного мислення у фахівців театрального мистецтва у сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, що становить перспективу подальших наукових пошуків у даному напрямі.

Список бібліографічних посилань

1. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
2. Луговий В. І. Управління освітою: навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». Київ: Видавництво УАДУ, 1977. 302 с.
3. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: збірник наукових праць. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: НПУ, 2007. Вип. 4 (9). С. 11–15.
4. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. *Вища освіта України*. 2009. Додаток 4, Т. 1 (13). С. 393–401.
5. Новикова О.В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Бона: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка, 2008. 20 с.
6. Facione, P.A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay, 2015. 159 p.
7. Halpern, D.F. n.d. Teaching or Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Disposition of a Critical Thinker. Retrieved from <https://www.precisionmi.com/materials/college-mat/criticalthinking-halpern.pdf>
8. Sternberg, R.J. & Lubart, T.L. The Concept of Creativity. In R.J. Sternberg (Ed.): Handbook of Creativity. Cambridge University Press, 1999. 134 p.
9. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. Київ: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
10. Dewey, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York, 1916. 234 s. The MacMillan Company. Stanford University Libraries. Retrieved from <https://www.books.google.com>.
11. Anderson Z., Lorin W., and Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001. 342 p.
12. Новикова Е.В. Программа развития творческого мышления младших подростков по системе Эдварда де Бона. *Практична психологія та соціальна робота*, 2012. № 1. С. 26–31.
13. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. Київ: НПУ, 2007. Вип. 4 (9). С. 7–11.
14. Facione, P.A. Executive Summary, The Delphi Report, American Philosophical Association, 2010. Retrieved 15.07.2019, from <https://www.insight-assessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Critical-ThinkingImportance-Definition-Benefits>

References

1. Ognejuk, V.O. (2003). Education in the system of values of sustainable human development. Kyiv: Knowledge of Ukraine. (in Ukr.).
2. Lugovyi, V.I. (1977). Education management: a training manual for students, post-graduate students, doctoral students in the specialty "Public Administration". Kyiv.(in Ukr.).
3. Sholokova, O.P. (2007). Modernization of professional artistic education in the context of modern humanistic ideas. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov: collection of scientific works. Series 14: Theory and Methodology of Artistic Education*. 4(9), 11–15. (in Ukr.).
4. Lugovoi, V.I. (2009). Valuable competences – an integral part of the training of specialists with higher education in the conditions of European integration. *Higher education of Ukraine*. Annex 4, 1(13), 393–401. (in Ukr.).
5. Novikova, O.V. (2008). The problem of the development of creative thinking in the system of Edward de Bono (PhD Dissertation). *Thesis*. Kyiv: APS of Ukraine, GSKostiuk Institute of Psychology. (in Ukr.).
6. Facione, P.A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
7. Halpern, D.F. (1998) Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*. 53, 449–455.
8. Sternberg, R.J. & Lubart, T.L. (1999). The Concept of Creativity. In Sternberg, R.J. (ed.): Handbook of Creativity. Cambridge University Press.
9. Lavrichenko, N. M. (2000). Pedagogics of socialization: European apricots. Kyiv: VIRA INSIGHT (in Ukr.).
10. Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The MacMillan Company. Stanford University Libraries.
11. Anderson Z., Lorin W., and Krathwohl, D.R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
12. Novikova, E.V. (2012). Program for the Development of Creative Thinking of Young Adolescents in the Edward de Bono system. *Practical Psychology and Social Work*. 1, P. 26–31. (in Russ.).
13. Padalka, G. M. (2007). Pedagogy of art as a direction of scientific knowledge. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov: a collection of scientific works. Series 14: Theory and Methodology of Artistic Education*. 4 (9), 7–11. (in Ukr.).
14. Facione, P. A. (2010). Executive Summary: The Delphi Report. *American Philosophical Association*. Retrieved 10.07.2019, from <https://www.insight-assessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Critical-ThinkingImportance-Definition-Benefits>

NABATOV Serhiy,

Postgraduate student, PHEI "Kyiv International University"

ACTUAL PROBLEMS OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN ACADEMIC ENVIRONMENT

Summary. Introduction. In today's socio-economic conditions, a specialist who responds to new social expectations, a mobile, capable of creative growth and professional self-improvement, to updating his knowledge, enriching professional theory and practice, is able to use media and modern information technologies, effectively works. The analysis of scientific and pedagogical literature

and some aspects in the achievements of practice made it possible to conclude that, despite the availability of work on the outlined problem, certain theoretical aspects of it need to be clarified and expanded. Among the most pressing features of the development of critical thinking.

Purpose. To make the analysis of the essence of the development of critical thinking in students in the process of obtaining vocational education, types and physiological aspects of this process.

Methods. Analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of psychological and pedagogical literature on critical thinking and its activity aspect in native and foreign theory; the method of forecasting to specify the value of theoretical aspects of the development of critical thinking by future specialists in theatrical art in Ukraine.

Results. In philosophical and psychological literature the classification of thinking is given by types, kinds, means on certain grounds. Thus, the types of thinking include concrete and abstract, intuitive and discursive, visual-figurative and conceptual (conceptual, systemic). Critical thinking is understood as argumentative analysis, problem solving, decision-making, and a deep self-motivated cognitive process. Found that critical thinking has the following stages: 1) to identify the problem; 2) to select the relevant information; 3) information analysis; 4) search for the reasons causing the problem; 5) generate ideas; 6) formulate questions for verifying conclusions and ideas; 7) choose the most effective solution; 8) implement the solution and test it. To the physiological-psychological aspects of critical thinking include: memorization, understanding, application, analysis, evaluation, creation.

Originality. On the basis of the analysis of scientific literature in the retrospective attempt to determine the

essence and peculiarities of critical thinking for the professional training of specialists from different fields; the analysis of the importance of critical thinking for future specialists was made and the stages of the development of critical thinking in the general aspect were determined.

Conclusion. The analytical review of the problem of developing critical thinking in the historical retrospective shows that the main essence of the development of critical thinking is the phased implementation of actions from simple to complex: memorization, understanding, application, analysis, evaluation, creation. Taking into account the peculiarities of the development of critical thinking is vital in the process of training young specialists in any field, and therefore needs context-based consideration and analysis. The development of critical thinking in future theater artists is an integral aspect of their professional training. However, the above-mentioned aspect requires a more thorough study, in particular theoretical study of the development of critical thinking among the specialists in theatrical art in contemporary domestic and foreign studies, which provides the prospect of further scientific research in this direction.

Keywords: creative personality; professional training; identity self-identification; critical thinking; skills; academic environment.

Одержано редакцією 23.07.2019
Прийнято до публікації 14.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-34-39

ORCID 0000-0002-6494-0451

СИДОРЕНКО Олена Леонідівна,

викладач кафедри практики англійської мови,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
e-mail: korzhusenko.lv.73@gmail.com

УДК 378.018.593(477)

РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВА ТА ПЕРСПЕКТИВА

Узагальнено досвід становлення та розвитку приватної вищої освіти на території України в історичній ретроспективі та на сучасному етапі.

Простежено тяглість традицій приватної ініціативи в розвитку вітчизняної освіти від часів Київської Русі до сучасності.

Визначено основні типи приватних вищих навчальних закладів, які існували на території України в період активної розбудови системи вищої освіти, а саме наприкінці XIX – на початку XX століття (університетського типу, медичні, педагогічні, сільськогосподарські, мистецькі, комерційні та політехнічні).

Проаналізовано умови становлення приватного сектору вищої освіти після проголошення незалежності України.

Окреслено особливості діяльності сучасних приватних закладів вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта; приватна вища освіта; вищий навчальний заклад; університет; інститут; вищі курси; консерваторія; заклад вищої освіти; вища школа; педагогіка.

Постановка проблеми. Вища освіта відіграє ключову роль у формуванні інтелектуального, наукового і творчого потенціалу країни, тому аналіз ретроспекти-

ви, окреслення стану та визначення перспектив розвитку галузі є надзвичайно важливим для розуміння сучасних трансформацій та визначення векторів подальшого поступального руху. Реформування вищої освіти є одним із пріоритетів державної політики України останніх років, основні напрями якого зафіксовано у законах України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017) та інших нормативних документах. Сучасні модернізаційні перетворення зумовлені як потребами українського суспільства, так і структурними змінами у самій сфері освіти, її глибинними суперечностями, які існували століттями та посилювалися після проголошення незалежності Української держави. Повною мірою це стосується і приватної вищої освіти – потужного сектора, що стимулює інноваційний розвиток та підвищення ефективності функціонування всієї системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку приватної вищої освіти в Україні знайшла висвіт-

лення у вітчизняній науковій літературі останніх років (В. Астахова, С. Астахова, І. Добрянський, О. Донік, О. Друганова, Л. Корж-Усенко, Н. Левицька, В. Огаренко, Т. Павлова, В. Постолатій, І. Прохор, Є. Степанович, І. Тимошенко, Т. Удовіцька та ін.). Проте переважна більшість цих праць виконана в галузях філософії, соціології, історії, права, економіки, теорії державного управління. При цьому варто зауважити, що розвиток приватної вищої школи став предметом вивчення здебільшого дослідників-представників цього сектору освіти, які добре обізнані зі здобутками, проблемами та недоліками приватних закладів вищої освіти.

Зважаючи на багатфакторність і значимість процесів реформування вищої, зокрема приватної, школи в незалежній Україні доцільним є поглиблення розробки досліджуваної тематики в педагогічному дискурсі.

Мета статті – узагальнити досвід становлення та розвитку приватної вищої освіти на території України в історичній ретроспективі та на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом століть широкі верстви громадськості обстоюють питання оновлення існуючих вищих шкіл задля підвищення якості освітніх послуг. Методом ретроспективного аналізу встановлено, що відповіддю на суспільний запит стало створення двірцевих шкіл, шкіл майстрів грамоти та практики індивідуального наставництва на території Київської Русі, що постали завдяки приватній ініціативі. У XVI–XVIII століттях приватна ініціатива стала одним із вагомих факторів розвитку вітчизняного шкільництва, сприяючи розбудові мережі навчальних закладів різного рівня, зокрема братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академій, православних колегіумів, католицьких і протестантських навчальних закладів.

Аналіз джерел засвідчує, що в XIX – на початку XX століття вища освіта знаходилася на перетині багатьох культурно-історичних, соціально-економічних і суспільно-політичних процесів; активізувався інтерес громадськості до розвитку галузі, яка мала оперативно реагувати на нові суспільні виклики. Сама структура вищої школи досліджуваного періоду була складною за кількісними і якісними показниками, зазнаючи впливу об'єктивних і суб'єктивних факторів. На

думку О. Іванова, вона формувалася в два етапи: в першій половині XIX століття було створено духовні і матеріальні основи університетської освіти; у другій половині XIX століття відбувалося удосконалення і завершення цього процесу, що супроводжувалося диверсифікацією існуючих ланок [1, с. 20].

Застосування методу синхронного аналізу підтверджує, що наприкінці XIX – на початку XX століття поруч з класичними Київським, Харківським та Новоросійським університетами на території України постали громадські і приватні вищі навчальні заклади. За підрахунками сучасних дослідників (Л. Корж-Усенко [2, с. 166–167], Т. Удовіцька [3, с. 90] та ін.) таких закладів на українських землях, що входили до складу Російської імперії, налічувалося близько двадцяти, проте їх кількість була нестабільною. Відповідно до спеціалізації, змісту підготовки фахівців приватні вищі школи розподілялися на декілька груп: вищі університетського типу, медичні, педагогічні, сільськогосподарські, мистецькі вищі навчальні заклади, комерційні та політехнічні інститути.

Вищі навчальні заклади університетського типу були переважно жіночими за складом вихованців: Одеські (1903 р.), Київські (1906 р.), Харківські (1907 р.) вищі жіночі курси, Ніжинські вищі жіночі історико-філологічні курси (1916 р.), Київські вечірні вищі жіночі курси А. Жекуліної (1905 р.), Катеринославські вищі жіночі курси О. Тихонові і М. Копилова (1916 р.), Новоросійський вищий міжнародний інститут в Одесі (1916 р.). Причому більшість жінок надавала перевагу історико-філологічній спеціалізації, тож між державною та приватною вищою школою склалася паритетна ситуація – своєрідний розподіл праці в підготовці викладацьких кадрів: перша, чоловіча за складом студентів, готувала переважно фахівців природничо-математичних спеціальностей, друга, переважно жіноча, – гуманітаріїв.

Наступну групу становили жіночі медичні навчальні заклади (Київський (1908 р.) і Харківський (1910 р.) жіночі медичні інститути, Одеські вищі жіночі медичні курси (1910 р.)), які постали у відповідь на обмеження прав жінок на вищу освіту відповідної спеціалізації та внаслідок відсутності таких факультетів у більшості вищих жіночих школах.

Аналіз організаційно-навчальної складової діяльності педагогічних навчальних закладів (Фребелівський жіночий педагогічний інститут у Києві (1907 р.), Харківські Фребелівські курси (1907 р.)) дозволяє стверджувати, що вони вирізнялися побудовою процесу навчання на основі теорії «вільного виховання», повсемісно сприяючи дотриманню принципів особистісно зорієнтованого навчання, єдності теоретичної і практичної складових професійно-педагогічної підготовки фахівців [4].

Мистецький напрям освіти було представлено музично-драматичною школою імені М. Лисенка (1904 р.), Київською (1912 р.) і Харківською (1913 р.) консерваторіями, новаторськими закладами, в яких культивувалися мистецькі таланти.

Значного розвитку наприкінці XIX століття зазнали політехнічні вищі (Харківський жіночий політехнічний інститут Південноросійського технологічного товариства та Приватний єврейський політехнічний інститут для чоловіків і жінок у Катеринославі), що вирізнялися рухливою багатопрофільною структурою, яка в разі необхідності доповнювалася новими відділеннями, підвідділами, спеціальними курсами.

Комерційну групу вишів представляли Київський (1906 р.) і Харківський (1912 р.) інститути, статутами яких передбачалося надання слухачам вищої комерційної й економічної освіти, підготовка їх до практичної діяльності в банках, страховій справі, до служби в земському і міському самоврядуванні, у фінансовому відомстві, викладання в середніх комерційних училищах. Вищу аграрну освіту надавали Харківські вищі жіночі курси сільського господарства (1917 р.).

Використання методу порівняння дозволяє стверджувати, що народногосподарські вищі перебували на периферії системи вищої освіти, орієнтуючись на підготовку вузько спрямованих фахівців промисловості та сільського господарства з випускників реальних, технічних, гірничих, сільськогосподарських, комерційних училищ. В цілому ж маючи (за незначним винятком) ту ж, що й університети, науково-методичну і змістову основу своєї діяльності, новостворені приватні вищі школи були

досить різноманітні за контингентом вихованців, освітнім цензом абітурієнтів, організаційними формами, цілями і методами викладання.

Аналіз наукових розвідок сучасних дослідників (Л. Корж-Усенко [2], Т. Павлова [5], Т. Удовичка [3] та ін.) доводить, що за досить короткий період своєї діяльності більшість із вище окреслених приватних вищих навчальних закладів перетворилися на повноцінні вищі школи з усіма необхідними складовими елементами вишів, що дозволило їм успішно провадити підготовку фахівців як із традиційних спеціальностей, так і з нових напрямків. Підкреслимо, що приватні вищі школи суттєво посилили ті ланки освіти, в яких найбільш гостро відчувалися проблеми в підготовці фахівців (педагогічну, медичну, сільськогосподарську освіту), а також наповнили відсутні ланки (економіко-комерційна освіта, музичне мистецтво), пом'якшуючи наслідки охоронних обмежень доступу до вищої освіти певних категорій молоді, дискримінованих за національною, гендерною чи іншими ознаками.

Встановлено, що значна активізація приватної ініціативи припала на період правління українських урядів, коли було започатковано десятки вищих шкіл найрізноманітнішого спектру освітніх послуг. Натомість уніфікована та централізована система вищої освіти радянського періоду не передбачала приватного сегменту.

Ретроспективний аналіз засвідчує, що черговий сплеск інтересу громадськості до розвитку вищої освіти стався з проголошенням незалежності України. Фундування приватних закладів вищої освіти відбувалося з урахуванням кон'юнктури ринку освітніх послуг і ринку праці, враховуючи існуючий попит на вищу освіту, залишений у спадок від радянських часів (станом на 1992 рік на 100 випускників шкіл державні вищі могли запропонувати лише 22 місця [6]). Аналіз досвіду діяльності приватних вишів дозволяє стверджувати, що більшість з них на початку свого становлення здійснювали підготовку з 3–4 спеціальностей, що надавало можливості для реалізації індивідуального підходу до студентів. Підготовка фахівців у приватних вишах переважно здійснювалася у таких сферах, як економіка, менеджмент, маркетинг, правознавство, медицина, іноземні мови, міжнародні відносини, соціологія,

психологія, журналістика, землевпорядкування тощо.

Погодимося з думкою Г. Січкаренко, яка вказує на те, що новостворені приватні заклади вищої освіти активно запроваджували новітні навчальні курси, авторські програми, нестандартні методи навчання і виховання, підбору студентів, викладацьких й управлінських кадрів, навчально-методичної літератури (та її видання) [6]. Також вони мали більш широкі зв'язки з вишами західних країн, широко використовували їх програми, методики, можливості обміну викладачами і студентами, що в подальшому почало активно використовуватися й державними закладами освіти, які на сучасному етапі є флагманами надання якісних та різносторонніх освітніх послуг. Сильними сторонами приватних вишів були і залишаються гнучкість, оперативність реагування, інноваційні можливості, індивідуальний підхід до студентів тощо.

З'ясовано, що на початку діяльності приватні заклади вищої освіти потерпали від нерозвиненості матеріальної бази, невизначеності статусу, плінності та нестачі педагогічних кадрів, відсутності соціальних гарантій для викладачів і студентів, власних академічних традицій, необхідних нормативних актів. Проте це ж і стало стимулом для їх подальшої активної розбудови, впровадження нових підходів до рішень неординарних проблем, ініціативи та ефективної інноваційної діяльності, що сприяло професійній самореалізації викладачів і студентів. За визначенням сучасних дослідників (М. Михайліченко [7], Г. Січкаренко [6], І. Тимошенко [8]), провідні, а головне стабільні у своїй діяльності приватні виші зробили відчутний внесок у подолання системної кризи в Україні, забезпечивши важливі соціальні функції зі створення тисяч робочих місць, розширення можливостей отримання вищої освіти тисячам молодих людей (уберігши багатьох із них від безробіття й асоціальних проявів), забезпечення держави фахівцями затребуваних спеціальностей, створення бази для апробації освітніх новацій та інше.

Станом на сьогодні в Україні утвердилася досить стабільна мережа приватних закладів вищої освіти. Так, дослідниця В. Панкратєва наводить дані, за якими на початок 2012–2013 навчального року система вищої

освіти України включала 823 закладів вищої освіти I–IV рівнів акредитації, з них 646 – державної та комунальної форм власності та 177 – приватної форми власності [9]. Порівнюючи ці цифри із даними початку 2015–2016 навчального року, наведеними у розвідці професора А. Підгорного [10], можемо констатувати, що протягом останніх років серед вітчизняних вишів частка державних закладів складає 78–80%, а приватних – 20–22 %.

Аналіз інформаційних ресурсів дозволяє виокремити десять провідних приватних вишів України на початок 2018–2019 навчального року: Університет імені Альфреда Нобеля, Львівський торговельно-економічний університет, Академія адвокатури України, Київський міжнародний університет, Український Католицький Університет, Київський медичний університет, Полтавський університет економіки і торгівлі, Українсько-американський університет «Конкордія», Університет економіки та права «КРОК», Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» [11]. Рейтингову таблицю оприлюднено інформаційним освітнім ресурсом «Освіта.ua», який склав консолідований рейтинг вищих навчальних закладів України 2018 року, взявши за основу найбільш авторитетні серед експертів та засобів масової інформації національні рейтинги навчальних закладів України («Топ-200 Україна», «Scopus» та «Бал ЗНО на контракт»). Варто зауважити, що більшість цих закладів демонструють не тільки стабільно високі рейтингові показники, але й забезпечують високу якість підготовки фахівців різних спеціальностей, затребуваних на батьківщині та за її межами.

Підкреслимо, що утвердженню мережі вітчизняних закладів освіти приватної форми власності сприяло прийняття ряду нормативних документів. Так, текстологічний аналіз Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002 р.) засвідчив, що «стратегічним завданням держави на сучасному етапі є формування багатоваріантної інвестиційної політики, яка передбачає можливість залучення до фінансування освітньої галузі різноманітних коштів: приватних осіб, підприємств, організацій, міжнародних фондів та товариств, благодійних внесків тощо» [12]. На фінансовий плюралізм у розвитку вищої освіти вказано також у преамбулі Закону

України «Про вищу освіту» (2014 р.), де визначено, що він «встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [13]. Все це створює сприятливі передумови для подальшої розбудови приватного сектору у вищій освіті України, проте й спонукає до прийняття цілого пакету нормативних актів, які б повністю урегулювали діяльність приватних вишів.

Варто наголосити на тому, що приватні та інші типи недержавних навчальних закладів існують практично у всіх розвинутих країнах світу, тож дослідниками було проведено цікавий аналіз щодо визначення місця України у світовому рейтингу приватних вишів. Так, М. Михайліченко наводить інформацію про кількість приватних закладів в системі вищої освіти в країнах Центральної і Східної Європи: Польща 70 %, Естонія 64%, Чеська Республіка 60 %, Угорщина 55 %, натомість, Україна та Білорусь – лише 22% [7]. Враховуючи вище зазначене, підтримаємо думку В. Астахової щодо необхідності надання прямої підтримки держави приватних закладів вищої освіти відповідно до загальновизнаної у світі практики [14], адже саме в цьому вбачається дієвий шлях подальшої оптимізації діяльності цих вишів, що містять вагомий прогностичний потенціал щодо розвитку галузі та держави в цілому.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, розвиток приватної освіти є прямим результатом оновлення освітньої системи, її повноцінного входження в нові соціально-економічні і політичні умови, що спонукає до конкуренції серед постачальників освітніх послуг, а, отже, і до зростання якості освіти. Ця теза є актуальною для вітчизняної сфери освіти як в історичній ретроспективі, так і в сучасних умовах. Стверджуємо, що

швидкі темпи модернізації та інформатизації освітнього процесу стали головною перевагою приватних вишів або тих закладів освіти, над якими взяли шефство приватна особа чи організація.

Перспективними напрямками подальшого дослідження обраної проблеми бачиться узагальнення позитивного зарубіжного досвіду розвитку приватної вищої школи.

Список бібліографічних посилань

1. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века : [монография]. Москва, 1991. 392 с.
2. Корж-Усенко А. В. Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 492 с.
3. Удовиська Т.А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України». Харків, 2002. 185 с.
4. Сидоренко О.А. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти на початку XX століття : досвід Київського Фребелівського педагогічного інституту. *Дошкільна освіта від традицій до інновацій* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих учених (м. Суми, 8–9 листопада 2018 р.). Суми, 2018. С. 318–320.
5. Павлова Т.Г. Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века: [монография]. Харьков: Изд-во Сага, 2012. 408 с.
6. Січкаренко Г. Реформування вищої освіти України та створення ринку освітніх послуг. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 6: Історичні науки. 2010. Вип. 6. С. 186–193.
7. Михайліченко М. Приватні вищі навчальні заклади: функціонування та управління у контексті демократизації. *Науковий вісник. Серія. Філософія*. 2017. Вип. 48, ч. II. С. 138–149.
8. Тимошенко І. І., Тимошенко З. І. Недержавні приватні вищі: етапи непростого становлення. *Економіка і управління*. 1998. № 1. С. 12.
9. Панкратьєва В.В. Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти України (суспільно-географічний аспект). *Регіон – 2013 : стратегія оптимального розвитку : матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Харків, 7–8 листопада 2013 р.)*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/9731>
10. Підгорний А.З., Голубчикова Ю.В. Статистичний аналіз динаміки та стану розвитку ВНЗ України. *Статистика – інструмент соціально-економічних досліджень: збірник наукових праць*. Одеса: ОНЕУ, 2017. Вип. 3, ч. I. С. 7–14.
11. Кращі приватні навчальні заклади України. URL: <http://osvita.ua/vnz/rating/25714/>
12. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
13. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
14. Астахова В. І. Аналітична записка про стан приватного сектору освіти в Україні. *Вчені записки Харківського гуманіт. університету «Народна українська академія»*. 2011. Т. 17. С. 555–561.

References

1. Ivanov, A.Ye. (1991). Higher school of Russia in the late XIX and early XX centuries. Moscow (In Russ).
2. Korzh-Usenko, L.V. (2018). Conceptual and organizational-pedagogical foundations of educational process development in the higher school of Ukraine (1905–1920). Sumy (in Ukr).
3. Udovitska, T.A. (2002). Public and private higher education institutions in Ukraine (at the end of XIX – early XX centuries) (PhD Dissertation). Thesis. Kharkiv (in Ukr).
4. Sydorenko, O.L. (2018). Training of future specialists in pre-school and elementary education at the beginning of the XX century: the experience of Kiev Fröbel Pedagogical Institute. *Preschool education from traditions to innovations: materials of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference for students, undergraduate students and young scientists* (Sumy, November 8–9, 2018). Sumy. 318–320 (in Ukr).
5. Pavlova, T.H. (2012). Non-state higher school of Kharkiv at the beginning of the XX century. Kharkiv (in Ukr).
6. Sichkarenko, H. (2010). Reforming higher education in Ukraine and creating a market for educational services. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 6: Historical Sciences*, 6, 186–193 (in Ukr).
7. Mykhailichenko, M. (2017). Private higher education institutions: functioning and governance in the context of democratization. *Scientific bulletin. Series Philosophy*, 48, II, 138–149 (in Ukr).
8. Tymoshenko, I.I., & Tymoshenko, Z.I. (1998). Non-state private higher education: stages of difficult formation. *Economics and Management*, 1, 12 (in Ukr).
9. Pankratieva, V.V. (2013). Modern trends of development of the system of higher education of Ukraine (socio-geographical aspect). *Region – 2013: Optimal Development Strategy: Materials of a Scientific and Practical Conference with International Participation* (Kharkiv, November 7–8, 2013). Kharkiv: V. Karazin Kharkiv National University. Retrieved from: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/9731> (in Ukr).
10. Pidhornyi, A.Z., & Holubchykova, Yu.V. (2017). Statistical analysis of dynamics and state of development of higher education institutions of Ukraine. *Statistics – a tool for socio-economic research*, 3, 1, 7–14. Odesa (in Ukr).
11. Best private higher education institutions of Ukraine. Retrieved from: <http://osvita.ua/vnz/rating/25714/> (in Ukr).
12. National doctrine of education development in Ukraine. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (in Ukr).
13. Law of Ukraine «On higher education», July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukr).
14. Astakhova, V.I. (2011). An analytical note on the state of the private sector of education in Ukraine. *Scientific notes of Kharkiv Humanitarian University «People's Ukrainian Academy»*, 17, 555–561 (in Ukr).

SYDORENKO Olena,

Teacher of English Language Practice Department,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

THE DEVELOPMENT OF PRIVATE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE

Summary. Introduction. Active reforming of higher education in Ukraine in recent years has led to a rethinking of the experience of developing a national education system, including the private sector, which has a significant potential for defining the prospects for development of the field.

Purpose. The purpose of the article is to summarize the experience of formation and development of private higher education in the territory of Ukraine in the historical retrospective and at the present stage.

Methods. In the research were used general scientific methods (analysis, generalization, comparison), which provided the opportunity to formulate the initial statements and conclusions, distinguish the leading directions of research, and specific scientific methods (textological, retrospective and synchronous analysis) – for the purpose of processing the historiographical work, the source base and normative field of the study with the aim of generalization of experience of domestic private higher education institutions within the wide historical interval.

Results. The continuity of traditions of private initiative in the development of native education from the time of Kievan Rus to modern times has been traced. The main types of private higher education institutions that existed on the territory of Ukraine during the period of active development of the system of higher education, namely, the end of the XIX – the beginning of the XXth century (university type, medical, pedagogical, agricultural, artis-

tic, commercial and polytechnic), have been outlined. The conditions of formation of the private sector of higher education after the declaration of Ukraine's independence have been analyzed. The data, including statistics, about the peculiarities of the activity of modern private universities is given.

Originality. Development of the private sector of higher education of Ukraine within the wide temporal field and in the context of formation of the domestic system of higher education has been generalized.

Conclusion. It is proved that formation of private higher education is a direct result of the renewal of the educational system, its full-fledged entry into new socio-economic and political conditions, which prompts competition among providers of educational services, and consequently to the growth of the quality of education. It is argued that this thesis is relevant for the domestic sphere of education in the historical retrospective and in modern conditions.

Keywords: higher education; private higher education; institution of higher education; university; institute; higher courses; conservatory; higher education institution; High school; pedagogy.

Одержано редакцією 23.07.2019
Прийнято до публікації 12.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-40-43

ORCID 0000-0001-5818-4656

ФУЧИЛА Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: helenfuchila@gmail.com

ORCID 0000-0003-4037-4122

БАЛАЦЬКА Любов Петрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: lubov.balatska@gmail.com

УДК 37.091.21(493)

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У БЕЛЬГІЇ

Розглянуто базові принципи організації навчання функціональної грамотності дорослих у Бельгії.

Проаналізовано основи поєднання андрагогічних навчальних стратегій із індивідуальним підходом у стратегії розвитку особистості дорослих учнів із одночасним формуванням їхніх знань та цінностей у процесі навчання.

Відмічено використання принципів андрагогіки по відношенню до дорослих учнів, а саме, інтегровані програми, що поєднують зусилля учнів та вчителів для досягнення спільної мети, психологічну підтримку в процесі навчання.

Ключові слова: Бельгія; андрагогіка; функціональна грамотність; інтегровані програми; індивідуальний підхід; стратегії розвитку особистості.

Постановка проблеми. Навчання функціональної грамотності дорослих набуло нового значення в умовах сучасності. В країнах із розвинутою економікою неграмотність, тобто невміння читати і писати, перестала бути проблемою більшості населення і стосується тільки певних груп мігрантів. Але функціональна неграмотність, тобто нездатність застосовувати знання шкільної програми у щоденному житті, притаманна особам, які не завершили середню освіту, або ж завершили її із низьким рівнем знань, існує та становить значну соціальну проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освіти дорослих у розвинутих країнах світу привертають увагу численних зарубіжних та українських науковців, зокрема, С.-А. Гоффіне, Д. Ван Дам, Е. Амалатас, І. Де Мейер, Л. Далоз, А. Маслоу, Г.-Д. Еверс, І. Інфанте, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Т. Новілова, О. Огієнко тощо, які досліджують різні її аспекти. Навчання функціональної грамотності дорослих є невід'ємною складовою освітньої діяльності в цілому, отже також є предметом ґрунтовних досліджень. Воно спрямоване не тільки на освоєння базових навичок (усного мовлення, читання, письма чи оперування числами), але також на забезпе-

чення повноцінної участі дорослих у соціальному житті, бо «ким людина може бути, тим вона повинна бути. Ця потреба називається самореалізацією» [1, с. 162]. Досвід організації та діяльності такої освіти дорослих у розвинутих країнах Європи, а зокрема, у Бельгії, може бути надзвичайно корисним і для розвитку освіти дорослих в Україні.

Мета статті. Проаналізувати зміст навчання функціональної грамотності дорослих у Бельгії та можливості його використання у сфері освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Бельгії освітня діяльність, спрямована на дорослих, враховує відмінність їхніх можливостей, потреб та цілей від дітей шкільного віку [2]. Ці особливості навчання дорослих вимагають застосування особливих методик та розробки спеціальних програм, які сприяють формуванню свідомості, мотивації та розвитку особистості в цілому. При цьому потрібно враховувати особливості учіння дорослих, наприклад, використання ними отриманого життєвого досвіду в процесі освоєння нових знань, які тільки таким чином «осідають у їхній довготривалій пам'яті» [3, с. 36].

У співзвучності з гуманістичними філософськими принципами, відкритим, гнучким та андрагогічним підходом до програм, методи навчання грамотності дорослих зосереджені радше на учінні (англ. – learning), ніж на навчанні (англ. – teaching). Таким чином, важливим завданням системи освіти дорослих Бельгії було створення таких умов для навчання дорослих, що сприяли б розвитку психологічної готовності до подальшого навчання впродовж усього життя і самоосвіти, формуванню адекватної самооцінки та рефлексії на зовнішню оцінку [4]. Умови навчання створюють за допомогою навчальних стратегій, пов'язаних із

організацією змісту навчальних програм, методикою навчальних циклів. Вони визначають роль учня у навчальному процесі та роль координаторів навчальної діяльності, спрямованої на когнітивний розвиток, формування нових особистісних та соціальних цінностей. Навчальна та психологічна підтримка, що надається дорослому учневі під час навчання грамотності, та атмосфера впливу під час навчального процесу є важливими факторами у цьому процесі.

Навчальну підтримку забезпечують навчальні матеріали, розроблені централізовано та особисто вчителями, що складають курси з розвитку грамотності. До навчальних матеріалів відносять буклети, ілюстровані серії оповідань, аудіо-, відео- та інтернет-ресурси, рольові ігри тощо.

Психологічна підтримка забезпечується емоційним наповненням занять (стимулювання вчителем почуття власної гідності учнів, повага до людських цінностей), яке підтримують формуванням малих інтерактивних груп дорослих учнів та відповідною підготовкою вчителів грамотності.

Навчальні програми для дорослих ґрунтуються на застосуванні індивідуального підходу до учня, розпочинаються із визначення рівня попередньо освоєних знань, надають можливість формувати власну думку та абстрактні поняття. За допомогою ілюстративного матеріалу учні навчаються формулювати узагальнення, тобто, відштовхуючись від простого, просуваються до вивчення складного, від конкретного до абстрактного, від практичного до теоретичного. Види вправ, що використовуються для навчання функціональної грамотності дорослих, повинні розвивати розумові здібності, як, наприклад, запам'ятовування, асоціація, інтерпретація, аналіз, синтез, судження, які є основою процесу мислення.

Як у курсах грамотності, так і у неперервній освіті загалом, розробка навчальних програм є одночасно процесом створення курсу навчання (англ. – *course of study*) і курсу діяльності (англ. – *course of action*) тобто пов'язана із стратегією розвитку особистості. Програма має бути спрямована радше на специфічні, функціональні, ніж на загальноосвітні цілі.

Важливою вказівкою для розробки змісту навчальних програм для дорослих є принцип інтеграції, який можна розглядати з перспективи міжпрограмної інтеграції, предметної інтеграції, інтеграції тексту та засобів інформації, інте-

рації матеріалів учня та вчителя. Інтеграція, або об'єднання різних програм, предметів, навчальних матеріалів, зусиль вчителя та учня, є основною методологічною концепцією навчання грамотності дорослих. При розробці програм навчання грамотності (так як і неперервного навчання) не рекомендується допускати їхньої ізоляваності. У цьому процесі мають бути задіяні усі можливі варіанти освітніх та розвиткових програм, що використовуються у спільноті, у регіоні та у світовій освітній практиці.

Дорослий учасник програми навчання грамотності не отримує знання шляхом вивчення окремих предметів (історія, граматики, сільське господарство тощо). Для вищої результативності знання та цінності учня формуються одночасно. Учень розвиває разом із базовими навичками грамотності навички застосування нових знань у житті, а не суто предметні та впорядковані знання [5].

Навчаючи дорослих у Бельгії, застосовують також інтеграцію тексту та ілюстрацій, навчання за допомогою тексту та медійних засобів з одного боку, та діяльності (економічної, соціальної та політичної) з другого. Крім того, потрібно досягти кореляції між навчанням учнів та навчанням вчителів. Вчителі грамотності дорослих постійно навчаються, оскільки на протязі занять вони отримують новий досвід та нові завдання через спілкування із їхніми учнями. Можна сказати, що такі вчителі навчаються разом із своїми групами. Тому великого значення набуває розробка нових навчальних матеріалів, яку здійснюють вчителі у процесі освітньої діяльності.

Навчання грамотності дорослої особи є активним, тобто включає не тільки засвоєння знань, але й реакцію на отриману інформацію. Зміст та організація навчальних матеріалів забезпечують цю можливість. Учасники активного навчання отримують бажані навички під час такої діяльності, як рольові ігри та міні-вистави, тобто у творчому середовищі, де студенти проявляють свої сильні сторони й нейтралізують слабкі.

Важливим фактором, що визначає зміст навчання грамотності дорослих, є сприяння трансформації знань у щоденне життя. Це означає, що діяльність вчителя грамотності нерідко виходить поза рамки уроку, оскільки до його обов'язків входить порадиництво стосовно використання учнями освоєних знань у їхньому щоденному житті. Зміст навчальної програми повинен передбачати можливість надання практичної поради щодо засто-

сування набутих навичок. Отже, вчитель грамотності дорослих повинен бути соціально заангажованим, працюючи із особами із особливими потребами, особами із низьким рівнем доходів та представниками маргінальних груп [6].

У різних непривілейованих групах населення Бельгії (у середовищах іммігрантів та корінних бельгійців) виникають подібні проблеми. Для того, щоб курси грамотності приносили бажаний ефект, необхідні спільні зусилля багатьох працівників освіти та соціального сектора, оскільки, насамперед, їхня діяльність повинна допомагати дорослим позбутись почуття провини та приниження. Тривалість цього процесу залежить від того, наскільки глибоко такі особи відчувають власну ізольованість у суспільстві, тобто як швидко вони можуть це ставлення змінити. Тому різноманітні програми навчання грамотності створюють на єдиній теоретичній основі, що визнає та пропагує наведені вище принципи. Загалом, у Бельгії принципи освітньої діяльності, спрямованої на дорослих, спираються на ідеї П. Фрейре. Це означає, що ця діяльність здійснюється у соціокультурному контексті, на основі міждисциплінарного підходу, має політичний характер та сприяє розвитку самостійного мислення.

Одним із важливих понять у світовій практиці андрагогіки, пов'язаним із поняттям ціложиттєвої освіти, є «навчання навчатись» (англ. – «learning to learn») [7, с. 15]. За цим принципом побудовано освіту дорослих у багатьох країнах, в тому числі і у Бельгії. Дорослий учень має усвідомити, як він навчається, та розвивати свої можливості навчатись. У центрі уваги принципу «навчання навчатись» знаходиться поняття метапізнання, що означає усвідомлення процесу власного пізнання та керування ним. Саме цей процес охоплює розвиток навичок, потрібних для ціложиттєвої освіти, серед яких – самоорганізація, спілкування, робота в команді, рефлексивність та самосвідомість [8–9].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, процес навчання функціональної грамотності дорослих у Бельгії спрямований на формування готовності до навчання у будь-якому контексті та у будь-якому віці; здатності пристосовувати своє навчання до різних контекстів, відповідних до індивідуальних потреб та здібностей; готовності до освоєння нових знань; готовності до самостійного навчання; готовності навча-

тись, використовуючи досвід інших осіб та у співпраці з ними. Крім метапізнання, для ефективного навчання та розвитку дорослим потрібна також низка особистісних факторів (мотивація, самоефективність, розуміння цінності навчання) та зовнішніх факторів (навчальне середовище, індивідуальний підхід до потреб учня, надання необхідних початкових знань (базовий словник, цифри тощо) для забезпечення рефлексії у навчальному процесі. Подальше вивчення та глибокий аналіз організації навчання функціональної грамотності дорослих у розвинених країнах Європи та, зокрема, Бельгії, дозволить успішно розвинути його і в Україні, використовуючи багаторічний досвід системи освіти дорослих Бельгії.

Список бібліографічних посилань

1. Maslow A. *Toward a Psychology of Being*: Second Edition. New York: Van Nostrand Reinhold; Second edition, 1968. 240 p.
2. Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 560 p.
3. Clark R. C., Meyer R. E. Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 2008. Vol. 47, P.5–13.
4. Poonwassie A. *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning*. Toronto: Thompson Educational Publishing Inc., 2001. 260 p.
5. Mukan N., Fuchyla O. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced education*. Kyiv, 2016. № 6. С.34–39.
6. Goffinet S.-A., Van Damme D. *Analphabetisme fonctionnel en Belgique*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 1990. 190 p.
7. Bray M. *Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations, and Implications*. Paris: UNESCO, 2001. 57 p.
8. Cedefop. *Learning while working: Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 122 p.
9. Amalathas E. *Learning to Learn in Further Education*. Berkshire: CfBT Education Trust, 2010. 52 p.

References

1. Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold; Second edition.
2. Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47, 5–13.
4. Poonwassie, A. (2001). *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning*. Toronto: Thompson Educational Publishing Inc.
5. Mukan, N., Fuchyla, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium, *Advanced education*, 6, 34–39.
6. Goffinet, S.-A., Van Damme, D. (1990). *Analphabetisme fonctionnel en Belgique*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
7. Bray, M. (2001). *Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations, and Implications*. Paris: UNESCO.
8. Cedefop. (2011). *Learning while working: Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
9. Amalathas, E. (2010). *Learning to Learn in Further Education*. Berkshire: CfBT Education Trust.

FUCHYLA Olena,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University

BALATSKA Liubov,

Senior Teacher of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University

THE CONTENT OF TEACHING THE FUNCTIONAL LITERACY TO ADULTS IN BELGIUM

Summary. Introduction. Having analyzed the process of teaching functional literacy to adults in Belgium, the authors can state that the problem has acquired a new status. In developed countries, illiteracy, that is, reading or writing disability, is no longer a total problem and concerns only very special groups of immigrants. However, functional illiteracy causing the disability of applying knowledge acquired at secondary school to everyday life is a feature of those who leaved school prematurely or graduated from it with very low basic skills. It still exists in a modern world and is a considerable social problem. Teaching functional literacy to adults is a constituent part of educational activities in general. It is directed not only towards acquiring basic skills like speaking, reading, writing or dealing with numbers, but also towards providing the full participation of adults in social life.

The purpose of the article is to analyze the basic principles of the organization of teaching functional literacy to adults in Belgium and the possibility of their implementation in the field of adult education in Ukraine.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. In Belgium adult education takes into account their abilities, needs and targets which are different to those of school children. These peculiarities of adult learning require applying specific techniques and developing special syllabi which promote the formation of conscience, motivation and personal development in general. Moreover, the life experience of adult learners should be used in the process of their acquiring new skills and knowledge

which are well memorized in such a way. Syllabi for adults are based on the use of individual approach to the learners, begin from the determining the level of previously acquired knowledge, provide the opportunity for forming their own opinions and abstract notions. The main principle of developing the content of the syllabi consists in integration approach which means interdisciplinary integration, subject integration, test and media integration, integration of learner's and teacher's materials.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. The process of teaching functional literacy to adults in Belgium is directed to forming the readiness to learning in every context and at every age; ability to accommodate their learning to different contexts according to individual needs and dispositions; readiness to acquiring new knowledge and to self-education, using the experience of others and with collaboration with them. For better achievements the knowledge and values of adult students of literacy courses are developed simultaneously, which means that students learn how to implement their new knowledge in the real life.

Keywords: Belgium; andragogy; functional literacy; integrated programs; individual approach; strategies of personality development.

Одержано редакцією 18.04.2019
Прийнято до публікації 20.05.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-43-48

ORCID 0000-0003-3144-1709

ЭЙЛАЗОВА Севиндж Джафар гызы,

диссертант кафедры педагогики и психологии,
Бакинский славянский университет, Азербайджанская Республика
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 373.1

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМАХ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОЛЛЕДЖЕЙ Г. БАКУ)

Рассматриваются вопросы, касающиеся ряда методических приемов инновационного обучения в современной педагогике.

Мотивированно отобраны среди методов для критического анализа наиболее продуктивные, популярные и эффективные в преподавании педагогических дисциплин в колледжах Азербайджанской республики.

Основное внимание уделено ролевым играм, «мозговому штурму», методам компрессии, а также некоторым другим.

Ключевые слова: инновация; методы; компрессия; инцидент; «мозговой штурм»; «мозговая атака»; ролевые игры; «кейс-метод»; педагогические предметы.

Постановка проблемы. В современную информационно-коммуникативную эру одной из главных проблем образования становится колоссальная ско-

рость, с которой растёт объём знаний, как в педагогике, так и во многих других областях наук. Это симптоматично приводит к трудоёмкой, а порою практической невозможности усвоения всей суммы знаний на основе традиционных методов и принципов обучения.

Совершенно очевидно, что суть прежней (советской и постсоветской) системы обучения в основном заключалась в изложении учителями «готовых», то есть стандартизированных знаний. Чаще всего вслед за весьма простым, незамысловатым объяснением учащиеся элементарно их пассивно усваивали. Затем в целях закрепления в памяти знаний, они применяли их в процессе постановки и решения относительно несложных теоретических и практических

задач. Иными словами, в традиционном уроке обучение было ориентировано, главным образом, на запоминание. Поэтому выводы и обобщения ученики получали в готовом виде.

Целью исследования является изучение методов и приемов инновационного обучения в современном педагогическом процессе в колледжах г. Баку.

Изложение основного материала.

Основная цель инновационных образовательных технологий в подготовке людей к жизни в современном мире. Суть данного обучения заключается в том, что учебный процесс ориентирован на индивидуальный потенциал учащихся и их реализацию. Образование должно разрабатывать инновационные механизмы, находить творческие пути решения насущных проблем и поощрять творчество к тому, чтобы стать нормой и формой человеческого существования. Как подчеркивает Э.Т. Гараева «При такого рода стиле передачи информации знания перестают быть важнейшим условием и стимулом развития мышления. Напротив, они его, скорее всего, притупляют, словно автоматически лишая мышление творческого начала и тем самым таких важнейших качеств инновационного обучения, как самостоятельность, независимость и инициативность» [1, с. 110–111].

В дополнение к словам педагога-методиста укажем, что иногда в процессе обучения возможно преобладание развития в учащихся технократического мышления. Это тоже своеобразная разновидность утилитарного, точнее, прагматического подхода к циклу любых дисциплин. Мы убеждены, что обучение на современном этапе может стать эффективным лишь при условии качественного изменения его методологии в целом, с сознательной ориентацией на активное включение мышления учащихся в процесс познания и усвоения знаний. Учитывая вышеизложенные требования и положения, продиктованные временем, вполне естественным представляется выбор определенных методов обучения, которые органично сочетали бы в себе всевозможные способы актуализации продуктивного, творческого мышления и самостоятельного овладения новыми знаниями.

Передача необходимой информации по понятным причинам возрастает в вузах, так как студент обладает уже некоторым запасом знаний. Подготовка абитуриента к вузу – ответственная задача

школы. Причём, педагогические подходы объективно охватывают не только цикл гуманитарных, но отчасти и технических дисциплин. Следовательно, очень большое значение приобретают инновационные методы обучения на предвузовском этапе. Их главные функции в Азербайджане (как, собственно, в любой цивилизованной стране) возложены на средние школы, колледжи [лицей, гимназии]. Министерство образования АР уделяет данному вопросу немалое внимание [2]. Осветить указанные проблемы, опираясь на опыт преподавания в педагогическом колледже нескольких смежных дисциплин – задача настоящей статьи.

На сегодняшний день наибольшей популярностью в г. Баку пользуется «Современный образовательный комплекс». Это большая «сеть колледжей, лицеев и гимназий различного профиля, общей педагогического профиля, в которой ставится цель овладения как несколькими языками – государственным и неродными, так и некоторыми другими специальностями на уровне, позволяющими решать поставленные перед обучающимися задачи в учебно-профессиональной сфере» [3]. Учителя колледжей в республике в качестве одной из первоочередных задач ставят умение учащихся мыслить. Причем, как считает С.С. Кротенко, «следует непременно развивать мышление двух типов: конвергентного, которое постулируется прежде всего определённым уровнем воспроизведения уже заученной учащимися колледжей и лицеев информации, с одной стороны. Дивергентного, которое требует гибкости мысли, оригинальности и быстроты принятия решений – с другой» [4, с. 33].

Знания, получаемые в азербайджанских колледжах, нацеливают учащихся на будущее овладение педагогическими предметами. В его обширный цикл входят язык, литература, обществоведение, история, география, философия и т.д. В долгосрочной перспективе речь идёт не только о поступлении в вузы, но и профессиональной подготовке учащихся. Это во многом свидетельствует о формировании знаний, навыков и умений, которые в дальнейшем могут быть с успехом использованы ими как в студенческий период, так и при исполнении своих прямых должностных обязанностей.

Очевидно, что объём работы учителей в колледжах, которым предстоит дать общие сведения о перечисленных педагогических предметах, огромен. Пе-

ред учителями стоит сложная и, как минимум, двойная задача: во-первых, отобрать из массы материалов нужную информацию с учётом возрастных и физиологических особенностей личности. Во-вторых, процесс предвузовской подготовки порою ограничен во времени. В «Современном образовательном комплексе», как и в некоторых других азербайджанских колледжах, в качестве хорошо зарекомендовавших себя и популярных приёмов выступают, к примеру, компрессионные методы, «кейс-метод», наблюдение, тестирование, контроль за исполнением текущих заданий, педагогический эксперимент. Среди специфических методических приёмов в отдельную статью теории выделяют игровые технологии. Они, в свою очередь подразделяются на игры языковые, ролевые, коммуникативные, творческие, социально-бытовые, интерактивные и т.д.

Примечательно, что коллектив авторов монографии «Integrum», градуируя большой комплекс педагогических приёмов, указывает, что применение тех или иных методических приёмов нередко зависит от конкретных дисциплин. Например, «в отличие от литературы, психологии и философии, – языкознание, история, математическая лингвистика и прикладные виды общей педагогики относятся к точным методам в составе цикла гуманитарных наук» [5, с. 111].

Так, в общей педагогике ряда азербайджанских колледжей целесообразнее применять метод компрессии, так называемый «кейс-метод», ролевые игры, наблюдение, тестирование, использование художественных текстов на уроках русского, любого другого иностранного языка и литературы. В то же время метод проекта (или «проектный метод»), научный текст, деловая информация, метод «инцидента» с явно большей эффективностью внедряются в практику работы учителей школ, колледжей и лицеев именно в педагогических науках другого цикла. Вместе с тем мы имеем возможность указать на такие методические приёмы, которые на равноправных началах применяются в азербайджанских колледжах. Это всевозможные компьютерные технологии, тесты, занимательный материал, разные компаративные подходы к изучению как языковых, так и технических концептов одновременно. И, конечно же, итоговым занятием в колледжах и лицеях в обязательном порядке выступает педагогический эксперимент, основу которой чаще всего

составляют опытно-экспериментальные работы учащихся.

Конгломерат перечисленных методических приёмов среди педагогических предметов составляет костяк активного, контекстного, интеграционного и иных видов обучения на современном этапе в азербайджанских колледжах и других заведений предвузовского назначения. Аккумулируя эти основные и некоторые другие виды современного обучения в азербайджанских колледжах, приходим к заключению, что все они являются составными элементами единой системы под названием «инновационное обучение». Под ним в современной педагогике и методике понимают «учебно-воспитательную систему функционирования позитивных в основе своей качеств доподлинно раскрепощённой личности учащихся и зону педагогического применения творческих замыслов педагога нового типа. Инновационное обучение на современном этапе в системе общей педагогики – это конкретный результат строго целенаправленной, научно обоснованной междисциплинарной работы, которая прежде всего связана с поисками обучаемых и обучающихся нового содержания в образовании, а также новых средств и форм обучения» [6, с. 219].

Итак, среди педагогических наук гуманитарного цикла в последние годы прочно входит в практику деятельности учителей азербайджанских колледжей компрессионный метод. Здесь можно проводить параллели между этим методом и принципом «погружения» Б.И. Коротяева. Они почти идентичны. В свою очередь проф. Б.И. Коротяев в своей монографии отмечал: «Лекции прямого действия и организация систематического и ежедневного чтения и изучения учебной литературы путем погружения каждого студента в глубины источника, и позволяет решить главную задачу – как сделать интеллектуальную деятельность студентов в процессе проведения всех лекций прямого действия самостоятельной, творческой и созидательной. И в конечном итоге высокопродуктивной» [7, с. 56].

Однако в методической компрессии существуют различные формы восприятия (визуальный, аудиальный и т.д.) и учитываются индивидуальные психологические особенности учащихся. Суть метода компрессии прежде всего заключается в своеобразной «скорострельности» обучения языкам. Данный метод

позволяет учителям за относительно небольшое количество часов плодотворно осуществить предвузовскую подготовку не только по языку, но и по широкому спектру специальных дисциплин, включая педагогические предметы. Однако спешим в нашей статье заметить, что эта «скорострельность» отнюдь не тождественна дилетантизму, то есть поверхностному усвоению знаний, и уж тем более примитивизму. Существо дела заключается в том, что учащиеся колледжей знакомятся на занятиях с некоторыми конкретными разделами программного материала путём предварительной работы со специально адаптированными текстами. Далее, учащиеся с помощью учителя разбирают их на отдельные части, вернее сказать, пункты с единым смысловым содержанием. Наконец, на заключительной стадии такого обучения знания подводятся под формулы, включённые в структурно-логические схемы. Показательно в нашем случае, что последний этап этой методики с успехом можно применять не только в языке, литературе или истории, но и в технических дисциплинах. Ведь схемы и диаграммы – это своего рода «сопроводительный документ» на пути к овладению учащимися новыми знаниями технического цикла педагогических наук.

К вышеуказанному методу инновационного обучения учащихся колледжей тематически тесно примыкает так называемый «кейс-метод». В XXI веке его активно пропагандировали С.Р. Гаибова, А.З. Голованова, Г.А. Монахова, И.П. Подласый, Н.С. Сердюкова, В.К. Сидоренко, А.О. Османзаде, А.Дж. Пашаева, А.Ф. Гахраманова, А.Н. Зейналова и некоторые другие ведущие русские и азербайджанские педагоги и теоретики-методисты. С.Р. Гаибова, к примеру, считает настоящий метод чрезвычайно продуктивным направлением в современной педагогике. В одной из своих статей она фиксирует: «Кейс-метод – это интерактивная технология для краткосрочного обучения школьников и студентов на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у слушателей новых качеств и умений. Этот метод позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни» [8, с.89].

Показательно, что С.Р. Гаибова, являясь сотрудником Азербайджанского государственного экономического уни-

верситета, рассматривает данный метод прежде всего под углом зрения интегрированного обучения технологическим дисциплинам. Причём, не только в вузах, но и школах, колледжах и лицеях. Внедрение в общую педагогику данного инновационного метода, на наше усмотрение, является ясным свидетельством тесной связи дисциплин двух вышеуказанных циклов.

Любопытно проследить за тем, как настоящий метод в азербайджанских колледжах превращается в синусоидальную параболу. А именно, в технических дисциплинах наблюдаются своеобразные скачки от качественных изменений к количественным с обратным эффектом. Это зафиксировал И.П. Яковлев. По этому поводу он писал: «Одной из первоочередных задач применения кейс-метода на интегрированных уроках в школах или вузах становится не простое и механическое объединение разрозненных частей в целое, но именно система, которая от качественных изменений плавно, постепенно, поэтапно приводит к количественным и наоборот» [9, с.33].

Выясняется, что изначальные сведения в колледжах как в количественном, так и качественном отношении тоже очень важны, потому что представляют собой базу, на которой впоследствии будут строиться индивидуальные умозаключения школьников на смежные темы. Разумеется, это произойдёт уже за рамками колледжа. В любом случае кейс-метод выигрывает тем, что можно найти новые и интересные решения проблемных заданий разной сложности одновременно.

В процессе прохождения какой-либо темы в колледжах осуществляется так называемый методический приём «Мозговой атаки». Как пишет Х.А. Гасанова, «он, главным образом реализует себя при расхождении мнений на уроках. При таких условиях обучающимся приходится, как правило, глубоко и основательно задумываться на мгновение, а затем уже излагать свои позиции, нередко при этом расходящиеся с мнениями его товарищей. Эта позиция формируется как образ мышления на основании ранее уже приобретенных знаний, а при необходимости проявляется мгновенно и скачкообразно. Иногда, – завершает свою мысль Х.А. Гасанова, – эта позиция бывает неточной, но имеет важное дидактическое значение с точки зрения активности обучающихся» [10, с. 47].

Характерно, что настоящий инновационный приём обучения имеет свои варианты. На один из них, в частности, указал видный западный психолог А. Осборн. «Мозговая атака» перефразируется им (в буквальном переводе с английского) в «мозговой штурм». Программы по различным педагогическим предметам в азербайджанских колледжах свидетельствуют о том, что данный приём всё чаще применяется на практике. При его использовании учителями должны быть заблаговременно оговорёнными следующие правила: критика младших школьников не допускается, а оценка следует позднее. Цель же настоящего методического приёма среди старшеклассников сводится к более сложному алгоритму: чем больше выдвигается разнохарактерных версий, тем плодотворнее оценка, потому что возрастает появление новых и конструктивных идей в процессе изучения определённой темы.

Так называемый «Метод аукциона» используется для развития навыков прослушивания и понимания путем изучения особенностей различных предметов и явлений. Этот метод применяется, в основном, на продвинутом этапе обучения. Например, учитель даёт ознакомительную информацию о предмете или явлении, а учащиеся по очереди высказывают свое мнение об особенностях этого предмета или явления. На высказывание одного мнения чаще выделяются 3–5 секунд. И не более. Если по истечении 5 секунд ни один из учеников не называет одну из особенностей предмета или явления, то этот предмет/явление считается нереализованным. Этот метод может быть использован с большей эффективностью на мотивационном и заключительном этапах занятия.

Далее в самом начале нашей статьи мы указали на значение ролевых игр, происходящие между учителем и школьниками. Этот методический приём также является инновационным и отражает различные подходы к разрешению новых проблем. Участники игры, выступающие в данном случае в роли представителей различных слоев общества, оценивают конкретную проблему со своей позиции. Опытные учителя-методисты осознают, что в ролевых играх немалое значение приобретают эмоциональные ощущения, которые, между прочим, являются главной наградой для обучающихся.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Занимательный элемент в школах и колледжах, бесспорно, имеет важное значение. Эмоциональные ощущения играют главную роль в эффективном восприятии информации или проблемы в ходе урока. Например, по мере возможности на уроке русского языка материалы для чтения (сказка, басня, стихотворение с интересным сюжетом) инсценируются. Иногда становится возможной инсценировка события из обыденной жизни, связанного с темой занятия. Привнесение таких игровых элементов в содержание занятия делает их более содержательными и расширяет возможности для творческой деятельности школьников.

Итак, методических приёмов в современном инновационном обучении среди педагогических предметов разного профиля очень много. Но цель едина: научить учеников азербайджанских колледжей разных возрастов творчески мыслить, ставить и решать определённые проблемы.

Список библиографических ссылок

1. Гараева Э.Т. Методы активного обучения русскому языку как иностранному. Пособие для учителей. Баку: Мутарджим, 2009, 224 с.
2. Закон Азербайджанской Республики «Об образовании». URL: http://base.spininform.ru/show_doc.fwx?rgn=29005
3. Современный образовательный комплекс. Колледжи. Лицеи. Гимназии в Азербайджане. URL: https://www.azerbaijans.com/content_877_ru.html
4. Кротенко С.С. Использование инновационных технологий в передаче информации на уроках общеобразовательных педагогических дисциплин. *Педагогические чтения. Практика применения инновационных технологий в образовательном и воспитательном процессе колледжа. Сборник статей.* Санкт Петербург: Петербургский центр подготовки спасателей, 2018, 66 с.
5. Integrum: точные методы и гуманитарные науки. Москва: Летний сад, 2006, 429 с.
6. Лысакова И.П. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. Москва: Владос, 2004, 270 с.
7. Коротяев Б.И., Курило В.С., Савченко С.В. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования: монография / Госуд. учрежд. «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». Старобельск: Изд-во «АНУ имени Тараса Шевченко», 2016, 293 с.
8. Гаибова С.Р. Технология обучения русскому языку как иностранному. *Материалы Международной научно-практической конференции.* Баку, 19–20 мая. 2017, С. 89–90.
9. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. Ленинград: Просвещение, 1980, 115 с.
10. Гасанова Х.А. Активные методы обучения русскому языку. *РЯАШ*, 2007, № 3, С. 47–49.

References

1. Garayeva, E.T. (2009). Methods of active learning of Russian as a foreign language. Manual for teachers. Baku: Mutarjim. (in Rus.).
2. The Law of the Republic of Azerbaijan on Education. (2009, July). Retrieved 25/07/2019, from http://base.spininform.ru/show_doc.fwx?rgn=29005 (in Rus.).

3. Modern educational complex. Colleges. Lyceums Grammar schools in Azerbaijan (2014, May). Retrieved 16/06/2019, from https://www.azerbaijans.com/content_877_ru.html (in Rus.).
4. Krotenko, S.S. (2018). The use of innovative technologies in the transfer of information on the lessons of general educational pedagogical disciplines. *Pedagogical readings. The practice of applying innovative technologies in the educational and educational process of the college. Digest of articles*. St. Petersburg: St. Petersburg Rescue Training Center. (in Rus.).
5. Integrum: exact methods and humanities. (2006). Moscow: Summer Garden. (in Rus.).
6. Lysakova, I.P. (2004). Russian as a foreign language. Methods of teaching Russian language. Moscow: Vlados. (in Rus.).
7. Korotyaev, B.I., Kurilo, V.S., Savchenko, S.V. (2016). *Unusual view of the standards of higher education: monograph*. Starobelsk: Publishing House named after Taras Shevchenko LNU State University (in Rus.).
8. Gaibova, S.R. (2017). Technology of teaching Russian as a foreign language. *Materials of the International Scientific and Practical Conference*. Baku: BSU (in Rus.).
9. Yakovlev, I.P. (1980). Integration processes in higher education. Leningrad: Enlightenment. (in Rus.).
10. Hasanova, Kh.A. (2007). Active methods of teaching the Russian language. *RYALASH*, 47–49 (in Rus.).

EYLAZOVA Sevinj,

Postgraduate Student of Pedagogy and Psychology Department,
Baku Slavic University, Republic of Azerbaijan

TO THE QUESTION OF CERTAIN METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF INNOVATIVE TRAINING IN MODERN PEDAGOGY (BASED ON THE MATERIAL OF BAKU COLLEGES)

Summary. The article is devoted to the issue of some methodological methods of innovative education in modern pedagogy. Among the many methods for critical analysis, the most productive, popular and effective in teaching teaching subjects in the colleges of Baku were selected. These are role-playing games, brainstorming, compression methods and many others.

The purpose of the study is the study of methods and techniques of innovative education in the modern pedagogical process in colleges in Baku.

Results. At the end of the article, the results of the work are summarized and the necessary recommendations for the questions of some methodological techniques of innovative education in modern pedagogy.

Originality. The essence of innovative methods is to organize a learning process in the form of a dialogue to

help students express their thoughts, analyze problem situations and find solutions. These methods will help to raise the level of education, develop students, and develop the skills and habits they will use in their future professional activities.

Conclusion. There are a lot of methodical techniques in modern innovative education among pedagogical subjects of a different profile. But the goal is the same: to teach students of Azerbaijani colleges of different ages to think creatively, set and solve certain problems.

Keywords: innovation; methods; compression; incident; «brainstorm»; «brain attack»; role-playing games; «Case method»; pedagogical subjects.

Одержано редакцією 05.08.2019
Прийнято до публікації 30.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-48-52
ORCID 0000-0002-1000-262X

ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук,
освітнього і соціокультурного менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: tkvadim41@gmail.com

ORCID 0000-0002-6811-0332

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kateche007@gmail.com

УДК 37.03:379

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ГАЛУЗЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Засновуючись на позиціонуванні дозвілля як соціокультурного явища з притаманними йому структурно-змістовими чинниками (сімейними, освітніми, політичними, соціальними, економічними моральними, естетичними, спортивними, здійснено змістове дослідження дозвілля як ресурсу, що відкриває значні можливості для оновлення, збагачення потреб різних соціально-демографічних груп.

Запропоновано таке розуміння соціальної ролі дозвілля, яке відкриває нові можливості для навчальної, пізнавальної та розвивальної діяльності її суб'єктів.

Аргументується доцільність тлумачення дозвілля як виду діяльності, що охоплює як соці-

альну, так і культурну сфери людської діяльності і відкриває значні можливості для оновлення, збагачення та актуалізації соціальної ролі дозвілля та створює нові можливості для виховної, пізнавальної, розвивальної діяльності її суб'єктів.

Обґрунтовується важливість і незамінність привнесення у дозвіллеву діяльність організації спілкування, яке має позиціонуватися і як наука, і як мистецтво.

Ключові слова: дозвілля; дозвіллева діяльність; соціокультурна діяльність; менеджмент соціокультурної діяльності.

Постановка проблеми. Донедавна соціокультурна ситуація характеризувалася цілим рядом негативних процесів, які намітилися в сфері духовного життя українського суспільства – втратою духовно-моральних орієнтирів, відчуження від культури і мистецтва дітей, молоді і дорослих, істотним зменшенням фінансової забезпеченості установ культури, у тому числі й діяльність сучасних культурно-дозвілєвих центрів [1].

Але на сучасному етапі розвитку соціуму, змінюється роль культури та мистецтва, що посідає важливе місце не тільки в традиційно духовному, але й у матеріальному виробництві. Розвиток засобів масової інформації сприяв популяризації культури серед широких верств населення, ринкові відносини, що проникли до сфери культури, – формуванню попиту на культурно-мистецькі продукти, технічний прогрес зумовив наявність вільного часу й розвиток розважальної індустрії, а естетична тенденція постмодерну істотно змінила саму природу творчості, яка стає базовим ресурсом економіки інформаційно-мережевого суспільства. Тому, саме здатність до творчості та винахідливості повинні домінувати в епоху знань і стати основою економічних цінностей. Окрім того, збільшення доходів населення спричиняє збільшення витрат на культуру, розваги й туризм. Наразі культура та мистецтво не тільки формують нові потреби, основою яких є символічний капітал, а самі стають потужною галуззю національного виробництва, що потребує нових підходів в управлінні [2].

Усі ці процеси актуалізують необхідність більш широкого дослідження «дозвілля» не тільки як соціального явища, а й як необхідної складової соціокультурної діяльності, адже саме соціокультурна сфера задовольняє культурні та інформаційні потреби суспільства, органічно поєднуючи соціальне та культурне.

Мета дослідження: визначити дозвілля та дозвілєву діяльність як невід'ємну складову соціокультурної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми дозвілля та соціально-культурної діяльності звертаються педагоги, психологи, соціологи серед них: В.І. Бочелюк, В.В. Бочелюк, А.І. Вишняк, Г.Н. Загадарчук, І.В. Корсун, В.М. Піча, М.М. Поплавський, С.В. Савченко, В.П. Зінченко, В.А. Кратінова, Н.В. Кудікіна, Е.Б. Моргунов, А.П. Обертінська

О.Д. Ісайкіна, С.Ю. Пащенко, Л. Устищенко, Н.В. Кочубей.

Отже, у сучасній літературі дозвілля не представлені як цілісний об'єкт аналізу. Саме, поняття «дозвілля» часто тлумачиться і розуміється як відпочинок, розвага, задоволення, гра, вільний час, неробоча діяльність, свобода, рекреація тощо [3].

Н.В. Кочубей визначає дозвілля як сукупність різних видів занять, діяльності, що здійснюється у вільний час, у результаті якої відбувається розвиток особистісних якостей людини. Задовольняються її духовні, фізичні та інші соціально значимі потреби [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних енциклопедіях і довідкових виданнях найчастіше дозвілля і вільний час трактуються як взаємозамінні одне одного поняття, зрівнюються між собою.

Цієї точки зору дотримуємося і ми в контексті цього дослідження, приймаючи, що найбільш прийнятним зустрічаються в сучасних наукових публікаціях визначень дозвілля є визначення його, як частини вільного від роботи часу (в межах доби, тижня, року), що залишається у людини (групи, суспільства) за вирахуванням різного роду непорушних, необхідних витрат [3].

У своєму дослідженні ми дотримуємося думки, що дозвілля являє собою сукупність різних видів діяльності, якими індивід займається за власною волею: відпочинок, розваги, підвищення майстерності, освіта, участь у житті суспільства. Таким чином, дозвілля – це діяльність, окреслена певним періодом часу [1].

При цьому дозвілля – це не просто марне проведення часу та просте байдикування, це розвивальна діяльність, здійснювана в руслі певних інтересів і цілей, які ставить перед собою людина. Засвоєння культурних цінностей, пізнання нового, аматорська праця, творчість, фізкультура і спорт, туризм, подорожі – ось чим і ще багато чим може бути зайнята людина у вільний час. Всі ці заняття вказують на досягнутий рівень культури особистості. Отже, дозвілля – це головний елемент культури. Що має глибокі і складні зв'язки із загальними проблемами людської діяльності, сім'ї, політики [4].

Разом з цим слід виділити специфічні ознаки дозвілля, пріоритетними серед яких є:

1. Свобода вибору дозвілєвої діяльності, свобода від обов'язків;
2. Добровільна участь у дозвільній діяльності;
3. Бажання отримати радість та задоволення;
4. Самодостатність і самоцінність;
5. Компенсаційні дозволя [3].

На сучасному етапі поняття дозволя нерозривно пов'язане з вільним часом. При цьому, якщо запропонована західними вченими модель дозволя передбачає активну, а не пасивну дозвілєву діяльність, яка полягає у позбавленні людини зайвої енергії засобами дозволя, емоційного розвантаження, задоволенні імпульсів і інстинктів людини, її потреб у самореалізації та самовираженні, то українських і російських дослідженнях основна концепція базується на вихованні, формуванні інтересів і духовних потреб, а так само гармонійного розвитку особистості [там само].

З вищезазначеного слідує, що дозволя, це вид діяльності, яка включає в себе як соціальну так і культурну сфери діяльності людини. А це значить, що в основі ідеї соціально відкритої культурно-дозвілєвої діяльності закладена в принципі дуже проста думка: сучасна сім'я, кожна людина знаходить в сфері дозволя абсолютно новий рівень потреб.

Але в попередні десятиліття в рамках культурології дозволя в основному розроблялася тема розвитку особистості і менше – роль соціокультурної діяльності в формуванні та вдосконаленні суспільних відносин. Тим часом зараз ця проблема набуває особливого значення [5].

На сьогоднішній день соціокультурна діяльність в сфері дозволя характеризується різноманітністю занять, обумовлених принциповою неповторністю, унікальністю і самотністю особистості людини, присвячує їм свій вільний час. Однак наявні тут ресурси (матеріальна база, кадри і актив, методичне забезпечення та ін.) Використовуються недостатньо повно і ефективно. Це пов'язано з глибокими суперечностями, що склалися протягом десятиліть в культурно-просвітній сфері. У суспільстві тривалий час існувала явна недооцінка ролі і значення культури як основи суспільного прогресу, соціально-економічного розвитку, духовно-морального формування особистості.

Сучасну соціокультурну ситуацію характеризує принципова тенденція. Від-

бувається закономірне, діалектичне переростання культурно-освітньої роботи як історично-рухомого процесу в більш широке, багатогранне соціальне явище соціокультурної діяльності. Суть цього переростання не в механічній зміні назв, а у визнанні активної творчої участі самої людини в якості основного ціннісного регулятива сфери культури, освіти, дозволя, відпочинку.

Отже, сфера дозволя поєднує найрізноманітніші види людської життєдіяльності, адже людина на дозвіллі не обмежена зовнішніми чинниками і залежить лише від своїх внутрішніх бажань та уподобань. Тому діяльність на дозвіллі неможлива без внутрішньої установки людини, що сприяє або ж, навпаки, стримує розвиток, усвідомлення та реалізацію особистісних потреб.

Вибір певного виду дозвілєвої діяльності зумовлюється його індивідуальною та соціальною цінністю в очах особистості, а змістове наповнення дозвілєвих занять відбиває мету та завдання людини, які вона ставить перед собою: набуття знань та навичок, вироблення норм практичної поведінки, засвоєння інших культурних цінностей, удосконалення чи опанування різними сферами суспільної діяльності.

Змістове наповнення дозволя відбиває сутність, взаємозв'язок та розподіл основних його складових: самоосвіту, любительські заняття, оздоровчу діяльність, споживання культурних цінностей, спілкування, пасивний відпочинок, творчі заняття [6].

Аналіз змісту дозволя як соціокультурного явища в контексті людської життєдіяльності дозволяє розглядати його за основними параметрами:

1. Сімейний параметр охоплює широке коло людських потреб, зокрема, виховання дітей, облаштування сімейного життя, участь в різноманітних формах «колективного побуту» (як святково-обрядового, так і утилітарного).

2. Освітній параметр характеризує дозвілєву діяльність як об'єктивно необхідну й усвідомлену потребу багатьох людей здобути знання та набутти вмінь для успішної виробничої діяльності.

3. Політичні інтереси людини виявляються в її бажанні долучитися до політичного життя, до певної політичної діяльності, що виражається в намаганні брати участь у політичних заходах.

4. Моральний параметр дозволя відтворює відповідну установку на задоволення морально-етичних потреб особистості у процесі дозвілєвих заходів.

5. Естетичні параметри виражають потребу особистості в естетичних переживаннях, в естетичній практиці.

6. Науково-технічні параметри дозвілєвої діяльності є наслідком науково-технічної революції і пов'язані здебільшого з гострими потребами людей у природничо-науковій інформації, у знаннях з технологій, технічної організації виробництва.

7. Спортивні параметри подібні до попередніх (науково-технічних та естетичних) і свідчать про глибоке усвідомлення людиною своєї незахищеності у жорстокому світі.

8. Соціальні параметри дозволя виявляються у потребі людини пристосовуватись не тільки до природного світу, а власне, й до суспільства.

9. Економічні параметри дозволя передбачають поєднання інтересів дозвілєвої та економічної сфер [там само].

Сутність діяльності соціокультурної сфери – створення найбільш сприятливих умов для розвитку дозвілєвої самодіяльності людей різного віку. В межах соціокультурних інституцій (будинків культури, театрів, галерей, бібліотек, розважальних центрів, парків, різноманітних спілок та клубів) менеджерські функції виконують педагоги додаткової освіти, тренери, організатори туризму, аніматори, консультанти з мистецтва і т. п. Всі вони мають за мету культурне формування особистості людини, а отже, їх діяльність має чітку педагогічну спрямованість [5].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Соціокультурна діяльність базується на повсякденному спілкуванні людей. Дозвілєве спілкування вносить важливий і практично незамінний внесок в процес індивідуальної життєдіяльності людини, а вся робота щодо організації спілкування є одночасно і наукою, і мистецтвом.

Вибір певного виду дозвілєвої діяльності визначається його індивідуальною та соціальною цінністю, а змістове наповнення дозвілєвих занять відбиває мету та завдання людини, які вона ставить перед собою [5].

Аналіз дозволя як соціально-культурного явища в контексті людської

життєдіяльності дозволяє виокремити в його структурі такі основні змістові параметри: сімейний, освітній, політичний, моральний, естетичний, науково-технічний, спортивний, соціальний, економічний.

Дослідження змістового наповнення дозволя відкриває значні можливості для оновлення, збагачення та актуалізації дозвілєвої діяльності відповідно до реальних запитів різних соціально-демографічних груп. Таке розуміння соціальної ролі дозволя створює нові можливості для виховної, пізнавальної, розвиваючої діяльності її суб'єктів.

Список бібліографічних посилань

1. Бочалюк В.Й., Бочалюк В.В. Дозвілезнавство. Навчальний посібник Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.
2. Оленіна О.Ю. Концепція підготовки менеджерів соціокультурної діяльності в умовах формування суспільства знань. *Культура України*. 2013. Вип. 42(2). С. 41–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ku_2013_42%282%29_11
3. Філімонов С. Аналіз понять "дозволя" в сучасній науковій літературі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 188–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_47
4. Кочубей Н.В. Соціокультурна діяльність: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2015. 122 с.
5. Лисакова І.В. Соціальна педагогіка та педагогіка дозволя в підготовці менеджерів соціокультурної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Науковий журнал*. 2012. № 4. С. 139–142.
6. Петрова І.В. Дозволя в зарубіжних країнах. Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 408 с.

References

1. Bocelyuk, V.Y., Bocelyuk, V.V. (2006). *Leisure: Textbook*. Kyiv: Center for Educational Literature. 208 p. (in Ukr.).
2. Olenina, O.Y. (2013). The concept of training of managers of socio-cultural activity in the conditions of formation of a knowledge society. *Culture of Ukraine*, 42 (2), 41-49. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ku_2013_42%282%29_11
3. Filimonov, S. (2013). Analysis of the concepts of "leisure" in modern scientific literature. *Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Series: Pedagogical Sciences*, 121 (2), 188–192. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_47
4. Kochubey, N.V. (2015) *Socio-cultural activity: Textbook*. Sumy: University Book. 122 p. (in Ukr.).
5. Lisakova, I.V. (2012). Social pedagogy and pedagogy of leisure in the preparation of managers of socio-cultural activities. *Scientific notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Psychological-pedagogical sciences* [Electronic resource]: *Scientific journal*. 4, 139–142.
6. Petrova I.V. (2005) *Leisure in foreign countries: Textbook*. Kyiv: Condor. 408 p. (in Ukr.).

TKACHENKO Vadym,

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogical Sciences,
Educational and Socio-cultural Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

TKACHENKO Kateryna,

Ph. D. in Pedagogy, Senior Teacher of Primary Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

LEISURE AS THE AREA OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY

Summary. For today, socio-cultural activities in the field of leisure is characterized by a variety of activities due to the fundamental uniqueness and identity of the individual person, dedicates to them their free time. However, the resources available here (material base, personnel and assets, methodological support, etc.) are not used sufficiently and effectively. This is due to the deep contradictions that have developed over the decades in the cultural and educational sphere. In society for a long time there was a clear underestimation of the role and importance of culture as the basis of social progress, socio-economic development, spiritual and moral formation of the individual.

The current socio-cultural situation is characterized by a fundamental tendency. There is a regular, dialectical transformation of cultural and educational work as a historically moving process into a broader, multifaceted social phenomenon of socio-cultural activity. The essence of this outgrowth is not in the mechanical change of names, but in the recognition of the active creative participation of the person himself as the basic value regulation of the sphere of culture, education, leisure, rest.

Socio-cultural activity is based on the daily communication of people. Leisure communication makes an important and almost indispensable contribution to the process of individual human activity, and all work on the organization of communication is both a science and an art.

The analysis of leisure as a socio-cultural phenomenon in the context of human life allows to distinguish in its

structure the following basic substantive parameters: family, educational, political, moral, aesthetic, scientific and technical, sports, social, economic.

The content-based leisure study offers significant opportunities for updating, enriching leisure activities in line with the real needs of different socio-demographic groups. This understanding of the social role of leisure creates new opportunities for the educational, cognitive, and developmental activities of its subjects.

Purpose: to define leisure and leisure activities as an integral part of socio-cultural activity

Methods. The study used the theoretical method of research.

Results. It was formulated the following definition, that leisure is a type of activity that includes both social and cultural spheres of human activity.

Conclusion. Socio-cultural activity is based on the daily communication of people. Leisure communication makes an important and almost indispensable contribution to the process of individual human activity, and all work on the organization of communication is both a science and an art.

Keywords: leisure; leisure activity; socio-cultural activity; management of socio-cultural activity.

Одержано редакцією 08.08.2019
Прийнято до публікації 02.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-52-56

ORCID 0000-0002-1487-2462

ЧЕРКАШИНА Людмила Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
студентка магістерського рівня спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
e-mail: ljuda_cherk@ukr.net

ORCID 0000-0002-9607-5271

ОЛЕКСІЮК Олена Іванівна,

студентка факультету початкової, технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: elenaoleksiyuk69@gmail.com

УДК 37.035.3

МІКРОПЕДАГОГІКА У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Засновуючись на концептуальних засадах НУШ, акцентується увага на актуальності дослідження питань мікропедагогіки.

Проаналізовано праці вітчизняних вчених, які вели наукові розвідки з формування цінності самореалізації у процесі навчальної діяльності студентів, а також організаційної структури національної системи освіти, де діють макро-, мезо- і мікропедагогічні взаємини.

Акцентовано увагу на національній самоідентифікації молодого покоління під впливом української народної музики, комунікативній компетентності майбутнього викладача ЗВО, індивідуалізації освітнього процесу при підготовці вихователів, досвіді вчених-наставників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

У висновках наголошено на тому, що у сучасних умовах на перший план виходять міжособистісні відносини у мікрогрупах, що зумовлює потребу в збільшенні уваги до застосування індивідуального, особистісно-орієнтованого підходу.

Ключові слова: мікропедагогіка; наставник; мікропедагогічні ситуації; суперечності; конфлікти; системи; передача досвіду.

Чудова риса – постійно відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих корінь, які живлять покликання до педагогічної праці.

В. Сухомлинський

Постановка проблеми. Україна прагне вступити до Європейського освітнього простору. Задля цього розпочато реформування освітньої ланки, що передбачає розробку та впровадження нових стандартів. Тому перед навчальними закладами постає важлива задача – формування особистості, виховання патріота та відповідального громадянина, конкурентоспроможного, здатного вчитися впродовж життя, впроваджувати інновації.

Сучасна модель випускника загальноосвітньої школи передбачає володіння рідною мовою, спілкування іноземними мовами, логічне мислення, застосування ІКТ, бути ініціативним і обізнаним у культурній сфері, вміти працювати у команді тощо. У концептуальних засадах нової української школи перше місце займає підхід «педагогіка партнерства», що складає триаду «учні-педагоги-батьки» та базується на принципах: взаємодії, – поваги, розподіленого лідерства, соціального партнерства тощо [1, с. 14]. Отже, перед закладами освіти постала нагальна потреба в оновленні освітнього процесу, оновленні форм, методів роботи. На перший план виходять міжособистісні стосунки, комунікативні здібності педагогів, навчальний процес, за задумом розробників «Концепції...», має стати більше індивідуалізованим, гармонійним, комфортним для навчання. До нової української школи будуть залучатися найкращі вчителі. У процесі фахової підготовки та підвищення кваліфікації їх навчатимуть застосовувати на практиці особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом; надаватимуть знання коуча, фасилітатора, тьютора, модератора. Педагоги стануть виконувати нову роль – наставника, який допоможе учням збудувати індивідуальну траєкторію власного навчання, розвитку, саморозвитку, побудови кар'єри та її реалізації у дорослому трудовому житті. Саме тому проблема наставництва і мікропедагогіки набуває актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що вітчизняні вчені Ю. Гришко, С. Гончаренко, Г. Петрова приділили увагу формуванню цінності самореалізації у процесі навчальної діяльності студентів. Р. Хмелюк, А. Семенова, З. Курлянд, О. Павленко та ін. подають інформацію про організаційну структуру національної системи освіти, у якій діють макро-, мезо- і мікропедагогічні системи. М. Фіцула, Л. Качур Інші дослі-

дники О. Червяков, С. Садовенко, А. Мітін, В. Теслюк, В. Нестеренко, М. Прокоф'єва, С. Смірнов частково торкаються проблеми мікропедагогіки.

Метою статті є висвітлення проблеми мікропедагогіки у наукових дослідженнях вітчизняних вчених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що ґрунтовного дослідження з проблеми мікропедагогіки у вітчизняній науково-педагогічній, психологічній літературі ми не знайшли. На наш погляд фундаментальною працею з даного питання є наукова робота М. Братанич (Marija Bratanić). Дослідниця вважає, що мікропедагогіка – це частина педагогіки, яка вивчає явища та процеси, пов'язані з міжособистісними стосунками як основною одиницею, в якій відбувається освітній процес. Такої ж думки додержується і М. Старбек Поточан (Starbek Potočan). Автори посібника «Зміст і методика педагогічної діяльності в соціальній роботі (соціальна педагогіка)» (2014) вважають, що соціальна мікропедагогіка вивчає організований і цілеспрямований вплив на дитину первинної соціальної групи: сім'я, група однолітків, педагоги, класний колектив [2, с. 224].

У своїх дослідженнях М. Фіцула (2003), Л. Качур (2016) говорять про те, що педагогам доволі часто приходится стикатися із безліччю мікропедагогічних ситуацій, суперечностей, конфліктів, а для їх вирішення вчителі повинні застосовувати творчий підхід, орієнтуватися на співрозмовника, вміти точно подати інформацію [3; 4]. Ми помітили таку річ, що автори не подають тлумачення вищезазначених понять. Але, якщо виходити з того, що префікс «мікро» означає «малий», то виходить, що мова йшла про мудре вирішення протиріч між особистостями у малих групах. Тобто вчитель, повинен бути високоерудованим у більшості областей наук, вміло оперувати термінами, прикладами із життя, приводити цитати з літературних джерел тощо. Педагог мусить так організувати спілкування, щоб воно стало цікавим для співрозмовника.

З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова, І. Бартенєва, І. Богданова, характеризуючи принципи і функції педагогічного менеджменту, подають інформацію про організаційну структуру національної системи освіти, у якій діють макро-, мезо- і мікропедагогічні системи. Як зазначають науковці процес управління макро- чи мікропедагогічними системами складається з: «оперативного аналізу,

прогнозування, планування, прийняття рішень, організації їх виконання, оцінки якості результатів і коригування дій виконавців» [5; с. 298]. Вони виділяють дві педагогічні системи: 1) мікропедагогічну – «педагог – учень»; 2) цілісну педагогічну систему «навчально-виховний заклад» [там само, с. 293–294].

До такої думки схильні О. Павленко, О. Червяков, а також укладачі навчального посібника за редакцією В. Яковця [6; 7; 9]. Такої позиції також дотримується С. Садовенко, але акцентує увагу на національній самоідентифікації молодого покоління, яке (на думку авторки), буде ефективним за умови умілого керування мікро-(родина) і макропедагогічних (суспільство) систем. Авторкою представлено комплекс успішного виховання національної самоідентифікації, накреслено шляхи, визначено задачі його реалізації засобами українського фольклору [9, с. 293–298].

У 2014 р. Ю. Гришком, С. Гончаренком, Г. Петровою було розроблено і апробовано методику формування цінності самореалізації у процесі навчальної діяльності студентів із дисципліни «Педагогіка» у Класичному приватному та Запорізькому національному університетах. Вони запропонували викладати лекції з дисципліни «Педагогіка» у формі дискусій і діалогів. Спочатку проводилися лекції-дискусії, у яких брали участь фахівці з прикладних галузей педагогіки та психології, а потім – лекції-діалоги, на яких були присутні два викладачі. При підготовці до аудиторних занять виникли такі проблеми: «підбір надійного й переконливого предмета дискусій», організація лекцій-діалогів та їх оплата викладачам. Опитування показали, що дана методика виправдала себе, адже такі види занять стають для студентів «середовищем для формування ціннісних установок» і кожен із учасників відчув себе присутнім «у «мікропедагогічній» діяльності». Також викладачами ретельно підбирався матеріал для практичних занять, на яких майбутні вчителі розв'язували педагогічні задачі, виконували вправи і творчі завдання, захищали ідеї тощо. Була помічена значна різниця серед студентів у порівнянні контрольних і експериментальних груп. Дослідники прийшли до висновку, що «формування цінності самореалізації у майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки необхідною є гуманізація навчальних і навчально-професійних відносин у системі «сту-

дент-студент» та «студент-викладач» [10, с. 148, 151].

У наукових пошуках А. Мігін і В. Теслюк (2014) представили структуру, визначили компоненти комунікативної компетентності майбутнього викладача ЗВО. Вони теж зазначили, що викладачам у повсякденному спілкуванні зі студентами доводиться вирішувати мікропедагогічні проблеми [11]. Але, знову-таки, автори не пояснили, що це за ситуації та конфлікти.

У публікаціях В. Нестеренко (2014) приділяється увага проблемі індивідуалізації освітнього процесу при підготовці спеціалістів для дошкільної освіти. На думку дослідниці існують суперечності між індивідуальними та суспільними інтересами. Вона вважає, що індивідуалізація освітнього процесу під час професійної підготовки покликана вирішити внутрішні та зовнішні суперечності, а також відповідати вимогам «макропедагогічного і мікропедагогічного середовища» [12; 13].

Аналізуючи діяльність Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, О. Семеног дає стислу характеристику провідним його фахівцям. Авторка зазначає, що культура наставництва повсякчас була на першому місці, наслідувала традиції попередників, започатковані О. Рудницькою [14, с. 47–49]. Тобто дослідницею представлено мікропедагогіку досвідчених вчених-наставників на прикладі відкритого освітнього середовища, діяльність яких можна брати за приклад, копіювати моделі поведінки, адже від цього залежить якісна передача знань, умінь, цінностей наступним поколінням освітян. Із думкою О. Семеног погоджується С. Смірнов, бо під час професійної підготовки офіцерів теж відбувається передача накопиченого досвіду. Отже, тільки власними прикладами педагоги-наставники формують особистість молодих колег. Їхня діяльність спрямована на «особистісно-професійний розвиток, саморозвиток, а самореалізація особистості залежать від особистості педагога-наставника» [15, с. 186].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши наукові праці вітчизняних вчених із проблеми мікропедагогіки, ми бачимо, що від якості комунікації педагога залежить мікроклімат, успішність, саморозвиток і самовдосконалення учнів, студентів, майбутніх офіцерів, а також передача набутого досвіду. На перший план виходять міжособистісні відносини у мікрогрупах. От-

же, в освітній сфері все більше уваги буде приділятися індивідуальному, особисто-орієнтованому підходу. Педагоги, оволодівши технологією консультування, зможуть якісно вирішувати конфліктні ситуації, налагоджувати партнерські відносини між вихованцями, надавати поради, допомагати будувати власні траєкторії розвитку для досягнення мети та успіху, а цим, на нашу думку, і займатиметься мікропедагогіка.

Список бібліографічних посилань

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Група упорядн.: Л. Гриненвич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. ред. М. Грищенко Київ: МОНУ, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Черкашина Л., Гайдоба Т. Теоретичний аналіз проблеми мікропедагогіки (зарубіжний досвід) *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб.наук.пр. [За заг. ред. д-ра пед.наук, доц. С.А. Саяїної]. Харків: Видавництво НТМТ, 2018. № 4 (96). С. 222–232.
3. Фіцула М.М. *Вступ до педагогічної професії*: Навч. посібн. [для студ. вищ. педагог. закл. освіти]. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2003. 136 с.
4. Качур Л. Педагогічне спілкування як навичка і творчість *Функціонування фахівця у професійному просторі як умова збереження його ідентичності: матеріали обласної науково-практичної Інтернет-конференції* (Черкаси, 22–26 лютого 2016 р.). Черкаси, 2016. С. 32–36.
5. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І., Семенова А.В., Бартењева І.О., Богданова І.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-є вид., переробл., доповн. Київ: Знання, 2007. 495 с.
6. Павленко О.О. Проблема підготовки менеджерів навчально-пізнавального процесу в умовах нової освітньої парадигми. *Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование: сборник с научни статии*. София-Габрово : Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС): Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2012. Том. 1. С. 184–190. URL: <http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Issue%204/Pavlenko.pdf>.
7. Червяков О.І. Щодо місця військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів у системі військової освіти України *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Юридичні науки: зб. наук. пр.* Херсон: Гельветика, 2014. Вип. 5–2. Т. 2. С. 52–54.
8. Наукові засади та технології формування змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти: колект. навч. посіб. За ред. В.П. Яковця. Київ : НАПН України, Ун-т менедж. освіти, 2015. 212 с.
9. Садовенко С. Українська народна пісенна творчість як чинник виховання національної самоідентифікації молодого покоління *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.: [Матеріали III Міжнар. наук.-практич. конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти"]*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С. 45–50.
10. Гришко Ю.А., Гончаренко С.Ф., Петрова Г.М. Розвиток ціннісних установок на самореалізацію в педагогічній діяльності майбутніх викладачів та вчителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 147–152.
11. Мітін А.А. Зміст та структура комунікативної компетентності майбутнього викладача ВНЗ *Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр.* Київ, 2014. Вип. 2 (39). С. 110–113.
12. Нестеренко В. В. Індивідуалізація освітнього процесу як педагогічна умова підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання *Педагогічний альманах: зб. наук. пр.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Вип. 22. С. 97–105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_22_17.
13. Нестеренко В.В. До проблеми індивідуалізації освітнього процесу *Педагогические науки-2. Проблемы подготовки специалистов*. URL: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2014/Pedagogica/2_166460.doc.htm.
14. Семенов О.М. Наставництво в науці і освіті доро-слих *Наукові записки Кіровоградського державно-го педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 152. С. 46–51.
15. Смірнов С.В. Інтегративні форми педагогічних умов професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр.* Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 62. С. 184–188.

References

1. New Ukrainian School. Conceptual foundations of secondary school reform. Kyiv: MON Ukraine. 34 p. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Cherkashina, L. & Gajdoba T. (2018). Theoretical Analysis of the Problem of Micropedagogy (Foreign Experience). *Gumanizaciya navchal'no-vihovnogo procesu* Harkiv: Publishing NTMT. 4(96). 222–232.
3. Ficula, M.M. (2003). Introduction to the teaching profession. Tutorial [for students of higher pedagogical institutions of education]. 2nd edition. Ternopil: Bogdan Educational Book. 136
4. Kachur, L. (2016). Pedagogical communication as a skill and creativity. *Functioning of a specialist in the professional space as a condition of preserving his identity: materials of the regional scientific-practical Internet conference* (February 22–26, 2016). Cherkasy: Municipal Educational Institution "ChRIPE". 32–36.
5. Kurland, Z.N., Khmelyuk, R.I., Semenova, A.V., Barteneva, I.O., Bogdanova, I.M. (2007). Higher Education Pedagogy: A Textbook. 3rd edition, revised, supplemented. Kiev: Knowledge. 495 p.
6. Pavlenko, O.O. (2012). The problem of training managers of the educational and cognitive process in the context of a new educational paradigm. *Formation of the citizen and the professional in the conditions of university education: a collection of scientific articles*. Sofiya-Gabrovo: Asociaciya na profesorite ot slavyanskite strani (APSS): EKS-PRES. 1. 184–190. Retrieved from <http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Issue%204/Pavlenko.pdf>.
7. Chervyakov, O.I. (2014). Regarding the place of military educational units of higher educational establishments in the military education system of Ukraine. *Scientific Bulletin of Kherson State University. LEGAL SCIENCES Series*. 5-2. 2. 52–54.
8. Yakovc, V.P. (Ed) (2015). Scientific bases and technologies of content formation of advanced training of executives of education. Kiiv : NAPS Ukraine, University Management of Education. 212 p.
9. Sadovenko, S. (2009). Ukrainian folk songwriting as a factor in nurturing national self-identification of the young generation. *Journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 14: Theory and Methods of Art Education [Proceedings of the III Intl. scientific-practical conferences "Humanistic Landmarks of Art Education"]*. Kiiv: Publishing of M.P. Dragomanov NPU. 8(13). 45–50.
10. Grishko, Yu.A., Goncharenko, S.F. & Petrova, G.M. (2014). Development of value units for self-

- realization in pedagogical activity of future teachers and teachers. *Pedagogics of formation of creative personality in higher and secondary schools*. 34 (87). 147–152.
11. Mitin, A.A. & Teslyuk, V.M. (2014). Content and structure of communicative competence of the future university teacher. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 2 (39), 110–113.
 12. Nesterenko, V.V. (2014). Individualization of the educational process as a pedagogical condition for the preparation of future specialists of preschool education in the system of correspondence education. *Pedagogical almanac: a collection of scientific works*. Kherson: Municipal Higher Education Institution "Kherson Academy of Continuing Education". 22. 97–105. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_22_17.
 13. Nesterenko, V.V. (2014). To the problem of individualization of the educational process. *Pedagogical almanac*. 22. 97–105. Retrieved from http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2014/Pedagogica/2_1_66460.doc.htm.
 14. Semenog, O.M. (2017). Mentoring in science and adult education. *Scientific Notes of Kirovohrad Volodymyr Vinnychenko State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 152. 46–51.
 15. Smirnov, S.V. (2018). Integrative forms of pedagogical conditions for professional training of future reserve officers. *Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences*, 62. 184–188.

CHERKASHYNA Liudmyla,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of High School Pedagogy Department,
SHEI «Donbas State Pedagogical University»;
Student of the Master's Level of Specialty "Educational, pedagogical sciences",
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

OLEKSIUK Olena,

Student of Primary, Technological and Vocational Education Faculty,
SHEI «Donbas State Pedagogical University»

MICROPEDAGOGY IN THE RESEARCH OF NATIONAL SCIENTISTS

Abstract. Introduction. Ukraine is keen to join the European Education Area. To this end, a reform of the educational unit was initiated, which envisages the development and implementation of new standards. Therefore, educational institutions are faced with the important task of forming a personality, educating a patriot and a responsible citizen, competitive, able to learn throughout life, to innovate. The modern model of a graduate of a comprehensive school involves mastering one's mother tongue, communicating in foreign languages, logical thinking, applying ICT, being initiative and knowledgeable in the cultural field, being able to work in a team and so on. In the conceptual framework of the new Ukrainian school, the «pedagogy of partnership» approach is the first, which constitutes a triad of «student-teacher-parents» and is based on the principles of: interaction, respect, distributed leadership, social partnership, etc. Therefore, educational institutions are faced with an urgent need to modernize the educational process, update forms and methods of work. In the foreground are interpersonal relationships, communicative abilities of teachers, the educational process, as conceived by the developers of "Conceptual foundations of secondary school reform", should become more individualized, harmonious, comfortable for learning. The best Ukrainian teachers will be involved in the new Ukrainian school. In the course of vocational training and advanced training, they will be taught to apply in practice a personality-oriented and competent approach to managing the educational process; will provide knowledge of the coach, facilitator, tutor, moderator. Teachers will take on a new role - a mentor who will help students build an individual trajectory of their own learning, development, self-development, career development and implementation in adulthood. That is why the problem of mentoring and micropedagogy is becoming more urgent.

Analysis of publications. Domestic scientists Yu. Grishko, S. Goncharenko, G. Petrov paid attention to the formation of the value of self-realization in the process of students' educational activity. R. Khmelyuk, A. Semenova, Z. Kurland, O. Pavlenko and others. provide information on the organizational structure of the national education system in which macro-, meso- and micro-pedagogical systems operate. M. Fitsula, L. Kachur Other researchers O. Chervyakov, S. Sadovenko, A. Mitin, V. Teslyuk, V. Nesterenko, M. Prokofeva, S. Smirnov partially address the problems of micropedagogy.

Purpose. To cover the problem of micropedagogy in scientific researches of domestic scientists.

Results. It should be noted that we have not found a thorough study on the problem of micropedagogy in the national scientific-pedagogical and psychological literature.

In our view, the fundamental work on this issue is M. Bratanić. The researcher believes that micropedagogy is a part of pedagogy that studies the phenomena and processes associated with interpersonal relationships as the main unit in which the educational process takes place. The same opinion is followed by M. Starbek Potočan. The authors of the content and methodology of teaching in social work (social pedagogy) provide the following interpretation of social micropedagogy, which studies the organized and purposeful influence on the child of the primary social group (family, peer group, educators). It is stated that Y. Grishko, S. Goncharenko, G. Petrov conducted scientific research on formation of value of self-realization in the process of students' educational activity. Z. Kurland, O. Pavlenko, A. Semenova, R. Khmelyuk, O. Chervyakov and others. provide information on the organizational structure of the national education system in which macro-, meso- and micro-pedagogical systems operate. S. Sadovenko pays attention to the national self-identification of the young generation under the influence of Ukrainian folk music. A. Mitin, V. Teslyuk devoted their work to the communicative competence of the future teacher of the IHE. V. Nesterenko studied the problem of individualization of the educational process in the preparation of tutors. A. Semenog describes the experience of mentors of the Institute of Teacher Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, and S. Smirnov outlines the theoretical provisions for the training of future reserve officers.

Conclusion. Analyzing the scientific works of domestic scientists on the problem of micropedagogy, we can see that the quality of communication of the teacher depends on the microclimate, success, self-development and self-improvement of students, students, future officers, as well as the transfer of experience. Interpersonal relationships in microgroups come to the fore. Therefore, in the educational field, more and more attention will be given to an individual, person-centered approach. Teachers, having mastered the technology of counseling, will be able to solve conflict situations qualitatively, to establish partnerships between pupils, to provide advice, to help build their own trajectories of development for achievement of purpose and success, and in our opinion, is engaged in micropedagogy.

Keywords: micropedagogy; mentor; micropedagogical situations, contradictions, conflicts, systems; transfer of experience.

Одержано редакцією 01.09.2019
Прийнято до публікації 04.09.2019

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-57-63
ORCID 0000-0002-4990-0443

BAKHMAT Liudmyla,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Foreign Philology Department,
ME "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council
e-mail: mila.bakhmat@gmail.com

ORCID 0000-0002-9973-3778

TONKONOH Nataliia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Philology, Translation and
Applied Linguistics Department,
SHEE "Pereiaslav-Khmelnytskyi Gryhorii Skovoroda State Pedagogical University"
e-mail: natulya3112@gmail.com

УДК 811.161

FIGURATIVE LANGUAGE MEANS TO CREATE ADVERTISING SLOGANS

The paper deals with analyzing the features of authentic English advertising slogans from the linguistic point of view. The study considers the means of figurative creation of the advertising text component – the slogan, the verbal equivalent of the logo, which reflects the main concept and strategy of the company. It is considered a variant of the text, which is a pre-planned expressive speech activity, carefully thought out in terms of choice of linguistic means, speech strategies and tactics, designed for emotional impact on the addressee.

Keywords: advertising text; advertisement; slogan; features; expressive means; metaphor.

Introduction. The modern world is impossible without the media, its constantly increasing influence and volumes. Today, the industry is developing dynamically, shifting the focus from the general audience to the targeted one. As a result, the language of the media changes.

The active development of the mass media stimulates the interest of researchers to study linguistic peculiarities of advertisements as they have a great impact on the language itself.

In general, the advertising text is used to convince the addressee. It is a motivated, pre-planned expressive speech activity, carefully thought out in terms of linguistic means, speech strategies and tactics, used for emotional impact on the addressee. Hermerén studied persuasion comparing its effect with the process and meanwhile distinguishing four components: understanding, perception, change in attitude, and memorization. Combination, perception and expressiveness of language means are closely intervened.

Recently, more and more scholars are getting interested in advertising texts, considering them a complex communicative phenomenon, which is realized in the corre-

sponding media space by the most effective means, which include the sociocultural context, as well as special types of texts [1, p. 23].

V. Samarina defines the advertising text as concise, but informatively rich, with a special emphasis on the attractiveness of the advertised object and focus on the addressee. It often has implicit meanings, products of cognitive, pragmatic, and stylistic advertising tools [2, p. 5].

I. Ivanova notes that in communicative linguistics, linguistic pragmatics, psycholinguistics, «the advertising text is verbal and fixed in the sign form of speech imprint of and thought activity». It is treated as a thematic, structural and communicative whole with stylistic characteristics [3, p. 37].

Analyzing the structure of the ad text, 4 parts are divided: 1) the title; 2) the slogan; 3) the main advertising text; 4) code (or echo phrase) [1, p. 77]. We consider the slogan to be the most important component in advertisements. D. Dobrovolska states that «the advertising slogan is a special kind of microtext and an element of communicative interaction between the speaker and the recipient» [4, c. 6]; which combines verbal, visual and audio components. Many Ukrainian linguists are studying the issue: S. Blavatsky, V. Zirka, N. Kovalenko, N. Myasnyankin, and others. In addition, foreign linguists (J. Licha, B. Müller, K. Tanaki, K. Shido, etc.) define the slogan as a key statement and the main idea of an advertising campaign.

That what tomorrow will bring. Multi-media: A world where all communications are one.

A. Malysenko marks the similarity of the slogan and the advertising headline. It is believed that the slogan reflects the es-

sence, the philosophy of the company [5, p. 191]. The slogan is the most effective form of advertising, an easy to remember short phrase that conveys the main idea of an advertising campaign.

The slogan makes the brand stand out among competitors, creates the integrity of a series of advertising campaigns as brands often offer a multitude of products [1, p. 76].

Toyota – drive your dream! (Toyota).

Because I'm worth it! (L'Oreal).

Just do it (Nike).

Hello Moto (Motorola).

Diamonds are forever (DeBeers).

The complete Man (Raymonds).

The purpose of the article is to study the basic means of figurativeness of advertising slogans.

It is key to make short and clear (5–6 words), original slogans to guarantee effectiveness. The main emphasis is on reflecting the company's philosophy with the obligatory application of its name as it is a generalized, content-rich statement.

According to morphological features, slogans are divided by using:

- verbs. The use of verbs adds dynamicity, creates a sense of action, e.g. *Ford has a better idea (Ford Motor Company)*. *Achievements are highlighted by non-verbal headings, such as Always Coca Cola (Coca Cola)*;

- qualitative adjectives in the comparative and highest degrees. The advantage is provided by the simple forms of comparative and highest degrees (without using *in the world, of all*, etc.), for example, *No battery is stronger longer (Duracell Batteries)*. Psychologists mark the comparative degree to be more often used for positive feedback from the recipient;

- personal pronouns. Personalization is extremely important in advertising, with emphasis on personally-directed communication, for example *Maybe she's born with it – maybe it's Maybelline (Maybelline)*.

Linguists are trying to identify and apply different aspects according to the terminology of figurative and expressiveness in the English language. The most profound researches are by N. Arutyunova, L. Verba, T. Kapuza, E. Kovalenko, L. Kozub, N. Kopeikina, V. Kravchenko, N. Lysa, A. Radu and others.

Stylistic tools deserve special attention. Emotionally colored words are designed to stimulate the recipient, calling to the sub-

conscious, increasing the emotional potential of advertisements.

Considering the graphic level, we note the importance of capitalization.

Gluten Free, Grain Free and Low-Carb Delicious (SKINNY DONUTS).

Live the Green Dream (Shankari).

Put a Tiger in your Tank (Esso gasoline).

Slogans are characterized by the use of words with complete capitalization.

ARE YOU BEACH BODY READY? (World Protein).

NOW BOARDING. EVERY FLIGHT, EVERY ARLINE. EVERY DAY (Sapital One).

In contrast to full capitalization, some firms use full decapitalization. In this case, even the name of the company will be written in small letters:

others clog ours do not (dyson).

nature's secret to silky perfection (organix).

Often the font (italics or bold) is used to draw attention to the key word or phrase of the slogan.

*Something **special** in the air (American Airlines).*

A Must for every Knee Patient (Medical Help Service).

Duplication of letters is also a stylistic trick.

Here's mine ... What's your swisssh? (Pantene).

Studying slogans, one can not ignore various ways of creating: artistic and expressive means. Although these two concepts are closely interconnected, there are different scientific approaches to the definition of their tactical features. Tropes reveal the essence of the subject, the phenomenon, acting as the means of personalizing the character, showing the author's attitude. They enrich slogans with figurative expressiveness and emotionality. Tropes include epithets, comparisons, metaphors, metonymy, irony, sarcasm, allegory, hyperbole, lithotypes, periphrasis, etc. Unlike tropes, expressive means do not create images, but increase speech expressiveness through special syntactic structures such as inversion, rhetorical figures (questions, appearances, assertions, assumptions, exclamation), parallel structures, contrasts, gradation, etc.

In a linguistic aspect, figurativeness is closely linked to expressiveness. This can be explained by the fact that the creation mechanisms are similar, and thus it is possible to establish formation patterns and use of figurative means. Tropes and

stylistic figures help to achieve the result. Slogans, due to certain communicative intentions of the speaker, can in a certain way influence the recipient through a pragmatic instruction, in which the strength and intensity, quantity and quality of influential means of speech vary. Therefore, in order to speak more convincingly and to increase the influence on the speaker – the change of emotional states, the speaker tends to intensify, enhancing the expressiveness of the statement itself. That is why when creating a slogan a large number of stylistic means are used: hyperbole, metaphor, comparison, metonymy, personification, periphrasis, irony, etc.

Analyzing emotionally colored vocabulary of advertisements, we conclude that the absolute majority is metaphors. O. Selivanova notes «*metaphor is the most productive creative means of enriching the language, a manifestation of linguistic economy, the semiotic regularity that demonstrates itself in using symbols of one conceptual sphere to designate another, likened to it in some respect*» [6, p. 97]. So, metaphor is a language figure that uses an object name of one class to describe an object of the other class. The natural ability to find analogies prompts a person to look for similarity between the most remote objects or phenomena. One sees similarity not only between objects that are sensually perceived, but also between concrete realities or abstract phenomena, with character features.

A metaphor is defined as a secondary device nomination based on the similarity or affinity of different objects. Metaphorization can be done by likening an abstract object (*make-up*) to a real one or a person (*artists*).

The make-up of make-up artists.

In this case, L. Verba notes «*the metaphor has a heuristic cognitive value, as if it helps to get deeper understanding of the phenomenon essence*» [7, p. 71]. Metaphors are aimed at creating an artistic image. Their use is connected with the need for verbally categorizing new concepts. Media texts become the domain of metaphorical derivation of titles.

Zhang X. and Gao X. provide examples of two hinged beer cans; cars depicted by lovers, and others. Z. Kovecses notes the important role of conceptual metaphors because the potential of advertising directly depends on well-selected words / images [8, c. 112]. L. Svazene distinguishes several types of metaphors: verbal and figurative. Analyzing financial aspects, the first ones

include: lock-in period, fire-heat, anger-love and others.

Do you think this could re-ignite the housing market? There's been a blaze there anyway.

You spend your life in cotton and then you find silk (Russian Standard vodka).

There are examples of figurative metaphors, where the person relates to the person, the bathroom to its owner.

Bellavista's equipment is the face of our room.

The ability to hypothetical comprehend reality helps us point out metaphor uniqueness. Metaphors allow to predict events development, to push the recipient to the meant choice; this way of «refining» information is particularly effective, as the readers / listeners come to conclusion on their own. This feature needs to be taken into account, since metaphor explication may occur both in accordance with the advertiser's ideas and against them.

Your Daily Ray of Sunshine (Tropicana).

It's What Comfort Tastes Like (Werther's).

The first metaphor designs the image of health and activity associated with orange juice. Using the metaphor in the second example creates associative relationships between sweets that are shown as «comfortable food» which brings joy and reduces stress in everyday life.

When analyzing advertisements of drinks, food, automobiles, tourism, clothes and other categories, H. Katrandiyev, I. Velinov and K. Radova identified metaphors as the most commonly used – about 50%. Crucial constructions occupy the second place, ranging from 5% in telecommunication and technological advertising to 37% – in advertising of banks and insurance companies.

Connecting People (Nokia).

Hyperboles are next widely used, because «... *hyperbole (Greek hyperbole – exaggeration) – a stylistic figure of explicit and intentional exaggeration to enhance expressiveness and emphasize the thought*». At the heart of hyperbole, there is mainly science fiction, sometimes complete mismatch of reality, and hence – manifestation of tendencies to generalize, a high degree of conventionality [9], e. g.: *A thousand pardons. Haven't seen you for ages.*

Together with other accompanying means (musical, sound, visual), they contribute to influencing imagination, which subsequently leads to concrete actions.

The extra-linguistic aspect plays an important role as well with slogans reflecting specific phenomena of material reality-specific realities), as well as linguistic, namely semantic (ways of creating a relationship between the direct and figurative values of complex signs) factors on which the process is based. Oxymoron is used to create a linguistic effect and better visualization, e. g.: *pretty bad, awfully nice*.

Stylistic repetition is an indispensable feature of advertising slogans. The term «*repetition*» refers to lexical-syntactical units, e. g.: *The city had laid miles and miles of streets and sewers through the region* (R. Aldington).

Alliteration is repetition of sounds similar to consonants in the verse line, stanza to enhance the sound or intonation expressiveness and musicality.

Passion for Perfection – / p /, / f / (Russian Standard vodka).

Experience the sinister side of Bourbon – / s / (Jim's Beam).

Alliterations are often used in brand names to attract attention, memorize and highlight, e.g.: Dunkin Donuts, Café Coffee Day, Big Bazaar, Range Rover, PayPal. Using a certain letter several times has an emphasizing effect.

Big Beefy Bliss (McDonald's).

Plug Play Payday (YuMe).

Britain's Best Business Bank (Allied Irish Bank Service).

Rhymes are formalized sound consonance between words or endings of words.

Be a woman for a cause not for applause (Baileys Irish Cream).

Melodicity and imagery for advertising slogans make rhymes that are created by repeating a monosyllable token, e.g.: *A healthy food for a wealthy mood. Don't dream it, drive it!*

There are numerous examples of repeating both consonant and vowel sounds separately and together. Rhyming slogans has a certain intonation model, which is easy for spontaneous memorization. Rhyme reflects melody and artistic taste, a subconscious desire to listen to the content of the slogan [9]. They rhythmically arrange stanzas for rhymed lines to improve memorization.

Beanz Meanz (Heinz).

Once you pop, you can not stop (Pringles).

A Mars a day helps you work, rest and play (Mars).

Plop, plop, fizz, fizz, oh what a relief it is (Alka Seltzer).

Assonance is repeating the same vowel sounds in a string or stanza, which adds a delightful sound, enhances its musicality.

There is no V in Wodka authentic vodka from Poland is called wodka – / v / (Vodka Wyborowa).

Anaphora is the same beginning, repetition at the beginning of verse lines, stanzas or sentences of identical or consonant words, syntactic constructions.

Pure spirit. Pure experience (Crystal head vodka).

It's naughty. It's diet Nestea (Nestea).

The use of tautology draws attention to the important aspect of the recipients by repeating the same word, either of single or similar roots. Sometimes, repetition is veiled. Visual tautology is often used in graphic advertising.

Here today, here tomorrow (Toshiba).

Have a break Have a Kit-Kat (Kit-Kat).

Virtually no residue, virtually no weight (Pantene).

McDonald's new Zesty Mango McMinnie is really zesty (McDonald's).

A Volkswagen is a Volkswagen (Volkswagen).

Antithesis is represented by contrast, it figuratively and vividly demonstrates the contrast between ideas / means, adds interesting things. Often the same grammatical structures are used to emphasize differences. However, antithesis can «hide» in various parts of advertising.

The milk chocolate melts in your mouth, not in your hand (M & Ms).

There are vehicles that definitely suggest you never ride. And then there are cars which probably will proclaim it. Proclaim your arrival at Bentley Pasadena (Bentley).

Promise her anything, give her an Arpage (Arpage).

It is essential to use anthimeria which replaces one part of the language with another, for example, a verb with a noun or vice versa.

Log off 13 lime in (Corona Extra Beer).

Do not be maybe without Marlboro (Marlboro Cigarettes).

Do not throw anything away, there is no away (Shell).

Arguments are fundamental in advertising. They are epithets that make texts animated and colored.

Only Carvers can do a job like this. Because only Carvers has the new Super-Drive Electric Power-Pack. Ordinary power

tools have ordinary motors. But Carvers have a Power-Pack (Carvers).

Super-Drive Electric Power-Pack (Carvers).

Interestingly, phraseological translations, sentences and proverbs are widely used.

Paremia (proverbs) is a huge treasure that constantly feeds the figurative means of literary language and gives it bright features of a national character, creating a unique color. Speeches of paremical origin are actively penetrating into the language of advertising texts, because, like oral speech, they are characterized by emotionality and expressive relief. Advertisers often turn to proverbs and sayings and alter them to fit modern views, according to the target audience, e. g.: *Live not to eat, but eat to live. To lengthen your life lessen your meal.*

This technique is explained by the use of ethno-cultural linguistic heritage, which helps in a new way to highlight perception mechanisms and reproduction in the language of advertising and to understand emergence of language stereotypes in representatives' minds of various linguistic and cultural communities, since advertising is a transnational phenomenon. References to cultural traditions, customs, rituals, ceremonies, moral norms and values are regulative mechanisms of advertising encourage people to feel ethnic group elements. Characteristic features of phraseologisms are connecting semantic structures, imaging qualities, the ability to form associative fields, occasional constructions.

In addition, to maximize recipient-centered approach, spoken phrases, idioms, phrasal verbs are used to make the lexis «true».

Vodka is like love; you only know the real thing after you experience it (Russian Standard vodka).

An app for browsing someone's emotions (Patron Tequila).

Miles away from ordinary (Corona Extra beer).

So good it speaks for itself (Patron Tequila).

When your friends get lost they can forget what's important to them (Controltonight.com).

Some dude was hanging over her (Missoula).

Particular attention is paid to divergent use of words in order to attract the more attention.

Absolut (Absolut Vodka).

Shakesbeer (Church End Brewery).

Modern advertising is oriented not on logic only, but on awakened emotions. Emotional vocabulary requires considering a range of problems associated with the type of communication, conventionally called advertising communications, in part, the problem of defining functions of the advertising language. The main purpose of advertising communication is an advertisement offer, the essence of which is reduced to verbal submission of the subject to the recipient in the most favorable for the source form [4].

Excitement and emotionality of slogans are shown with exclamations, units of the lexical level, taken separately or in combination with words or units of other levels, carries the accumulated experience of previous generations and cultural-historical values, and therefore its use in advertising slogans is appropriate.

Oh what a feeling, Toyota!

Linguists refer to excerpts for persistent compounds and phrases that express emotions denoting expressions of will (commands, appeals to certain actions, etc.). The appropriateness of using exclamations in slogans is due to the contextually-determined meaning, which can express almost the entire spectrum of human emotions, are divided into two large groups: exclamations expressing positive emotions (joy, glorification, exaltation, inspiration, excitement, sympathy, relief, pleasure, etc.) and exclamations expressing negative emotions (pity, anxiety, repentance, disappointment, unpleasant feelings, confusion, nervousness, internal anxiety, envy, disappointment, contempt, superstition, disgust, anger, sadness, fury, ruthlessness, despair, etc.).

Exclamations have not only emotional signs that express feelings of the speaker, but also motivating, expressing the order, prohibition, call, encouragement; etiquette, caused by the national-cultural or universal tradition of speech communication. Lexis promotes the best memorization of slogans.

When doing the linguistic analysis of advertising texts, such extra-linguistic parameters as the specifics of the advertised product, the characteristics of the target audience, the purpose of advertising, functions and categories, distribution channels, etc. need to be perceived as the special characteristics of advertising text. These parameters determine the language layout of the text, they will motivate and explain the choice of linguistic means of all levels.

Appearance in general can be attributed to the expressive means of language, because it transmits not only logical, but also emotional information through the system of stylistic means.

Originality. The article is rich in examples of authentic English slogans highlighting the use of figurative language means. Moreover, lots of curricula courses at higher educational pedagogical establishments feature philological training of the communication and competency-based approaches as well as deep understanding of ways to teach that get the most academic attention of future language teachers. In current curricula, special attention is paid to the methods of using innovative technologies and creating an interactive learning environment with the help of authentic English.

Conclusions and perspectives of the further research. Advertising texts with their imaginative means (metaphors, hyperbole, etc.) have an emotional character, which is provided by various expressive means of language and stylistic techniques. The use of stylistic tools plays a special role in promotional texts, since they help to formulate imaginative thinking, provide infinite variability of associative pairs, and is an instrument for manipulating consciousness.

Thus, advertisements are a complex, heterogeneous and multifaceted phenomenon, which requires further research, with the aspect of finding the dependence of linguistic designs (e.g., the ratio of verbal and non-verbal components, structural elements of the advertising text: title, the main text, slogan, etc.).

References

1. Prokhorov, I. (2006). Reality. Text. Discourse. Moscow: Flinta; Nauka. 222 p.
2. Samarina, V. (2010). German advertising discourse: pragmatic, cognitive and linguistic-stylistic aspects. (PhD Dissertation in Philology). Thesis. Kharkiv. 19 p.
3. Ivanova, I. (2015). Discourse, text, style: linguistic researches of advertisements. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Philological Sciences*. 5. 33–40.
4. SlogansMotto. Retrieved from

- http://www.slogansmotto.com/farewell_slogans/
5. Malysenko, A. (2010). Gender features of English advertising discourse of printed media (PhD Dissertation in Philology). Thesis. Kharkiv. 21 p.
6. Selivanova, O. (2006). Modern linguistics: definition encyclopedia. Poltava: Dovkilya-K. 716 p.
7. Verba, L. (2008). Comparative lexicology of English and Ukrainian languages. Vinnytsa. 248 p.
8. Goddard, A. (2002). The Language of Advertising. London: Routledge. 144 p.
9. Think Slogans. Retrieved from <http://www.thinkslogans.com/slogans/>
10. Kovalenko, E.S. (2009). Advertising Discourse: Linguistic Aspects of Study. *Linguistic Studies: a collection of scientific works*. In A. Zagnitko (Scientific Ed.). Donetsk: DonNU. 19, 314–319.
11. Dobrovolska, D. (2017). Language peculiarities of English advertising slogans and their equivalents in Russian and Ukrainian (PhD Dissertation in Philology). Thesis. Retrieved from <http://www.pdpu.edu.ua/doc/vr/2017/dobrovolska/aref.pdf>

Список бібліографічних посилань

1. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта; Наука, 2004. 222 с.
2. Самарина В.В. Німецькомовний рекламний дискурс: прагматичний, когнітивний та лінгвістичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філолог. наук. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2010. 19 с.
3. Іванова І.Б. Дискурс, текст, стиль: модель лінгвістичного дослідження реклами. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Філологічні науки. 2015. Вип. 5. С. 33–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2015_5_6
4. SlogansMotto. Retrieved from http://www.slogansmotto.com/farewell_slogans/
5. Малишенко А.О. Гендерні особливості англійського рекламного дискурсу друкованих засобів масової інформації: автореф. дис. ... канд. філолог. наук. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2010. 21 с.
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-Київ, 2006. 716 с.
7. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Вінниця: Нова Книга 2008. 248 с.
8. Goddard, A. The Language of Advertising. London: Routledge, 2002. 144 p.
9. Think Slogans. Retrieved 10.04.2019 from <http://www.thinkslogans.com/slogans/>
10. Коваленко Є.С. Рекламний дискурс: лінгвістичні аспекти вивчення. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць*; наук. ред. Анатолій Загнітко. Донецьк: ДонНУ, 2009. Вип. 19. С. 314–319.
11. Добровольська Д.М. Мовні особливості англійських рекламних слоганів та їх відтворення українською і російською мовами: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2017. 17 с.

БАХМАТ Людмила Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ТОНКОНОГ Наталія Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ОБРАЗНІ МОВНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ

Розглядаються стилістичні особливості рекламних слоганів, словесного еквіваленту логотипу, що віддзеркалює основну концепцію та стратегію фірми. Слоган позиціонується як різновид тексту, що є наперед спланованою експресивною мовленнєвою діяльністю, ретельно продуманою щодо вибору мов-

них засобів та мовленнєвих стратегій і тактик, розрахованих на здійснення емоційного впливу на адресата.

Вмотивовано представлено визначення рекламного тексту, слогану та проаналізовано засоби образної мови (метафора, гіпербола, алітерація, рима та

іншій). Здійснено огляд лінгвістичних досліджень українських науковців, які займаються вивченням стилістичних особливостей складання емоційних гасел.

Серед досліджуваних мовних явищ реклами виявлено, що абсолютна більшість рекламних текстів насичена метафорами, які надають рекламному тексту, образної виразності й емоційності.

З'ясовано, що іншим еживаним засобом є гіперболізація рекламної ідеї, яка може мати фантастичну вигадку, ірреальність, тенденцію до узагальнення, високого ступеня умовності.

Наводяться приклади оксюмору, стилістичного повтору, римування, фразеологічних зворотів, і обґрунтовується, що подані художні тропи та засоби експресивності є невід'ємною ознакою рекламних слоганів.

Автори намагаються довести, що художня композиція гасел дуже проста, але при цьому неймовірно лаконічна, оскільки само гасло містить узагальнене, змістовне формулювання, провідну концепцію компанії.

Вивчаючи різні образні мовні засоби автентичних англійських гасел, відзначається, що абсолютна їх більшість багата метафорами, які додають образну виразність і емоційність. Ще однією широко використовуваною стилістичною особливістю відображення фантастичного винаходу, нереальності і демонстрації тенденції до узагальнення, високого ступеня умовності є гіперболізація.

Такого роду тенденції ілюструються прикладами оксюморонів, стилістичного повторення, римування, фразеологізмів тощо. Стверджується, що згадані риси і виразні засоби є обов'язковими ознаками рекламних гасел.

Ключові слова: рекламна комунікація; рекламний текст; реклама; слоган; художні тропи; експресивні засоби; метафора.

Одержано редакцією 19.04.2019
Прийнято до публікації 22.05.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-63-67
ORCID 0000-0002-8829-6402

ГАСЫМОВА Нармин Иса гызы,

докторант кафедры современного азербайджанского языка,
Бакинский славянский университет, Азербайджанская Республика
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 371.881.1

РОЛЬ СИНОНИМОВ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

С позиций школьной методики преподавания рассматривается значение синонимов в обогащении словарного запаса учащихся младших классов на уроках азербайджанского языка.

Анализируются формы и методы учебно-воспитательного процесса при обучении азербайджанскому языку, формирование у учащихся младших классов словарного запаса с помощью синонимов, а также развитие связной речи.

Анализ программ и учебников, теоретической и психолого-методологической литературы и наблюдений дает основание сделать вывод о том, что, хотя существует определенный объем методических ресурсов для пополнения словарного запаса учащихся младших классов с помощью синонимов, необходимо продолжить научные исследования в этой области.

Обращено внимание на то, что методическая литература по отдельным направлениям развития речи, обогащения словарного запаса младших школьников до настоящего времени не обеспечивает эффективной организации этой работы.

Ключевые слова: словарный запас; методика преподавания; общеобразовательная школа; словарь синонимов; учебная деятельность; профессиональная подготовка; работа учителей.

Постановка проблемы. Великие педагоги и методисты всегда делали упор на обогащение словарного запаса учеников. Они считали, что невозможно овладеть языком, не расширяя словарный запас учащихся и не связывая значение этих слов с уроками грамматики.

Ученик с богатым словарным запасом и пониманием его значения сможет использовать это слово локально, что сделает его речь ясной и эффективной, также обладает глубокими знаниями. Известно, что слово является основной единицей речи. Овладение основным содержанием слова учеником лежит в основе словарного запаса. Большая часть контента в словаре является основой для создания новых слов на нашем языке. Слова, включенные в основной словарь, являются общими, необходимыми и общепринятыми словами.

Целью статьи является изучение возможностей обогащения словарного запаса у учащихся младших классов в различных условиях и разработка эффективных способов их обеспечения.

Изложение основного материала исследования. Богатство речи – это разнообразие и многогранность языковых элементов, используемых в речи. Ключом к богатству речи является тот факт, что у говорящего обширный словарный запас, границы человеческого мышления бесконечны, а количество слов в языке ограничено. Говорящий должен учитывать это и уметь использовать более подходящие слова – синонимы, антонимы, фразы, другие выражения, интонацию, стили и поэзию при идентификации любого текста.

Наблюдая за речью детей, зачисленных в первый класс, мы обнаруживаем, что есть большая разница между детьми, которые приходят в школу, и теми, кто приходит в школу из детского сада. Поэтому школьная работа должна быть запланирована на речь ребенка. Речь ребенка должна развиваться. Она предназначена для того, чтобы помочь в овладении языком, обучить речевые органы для этой цели, облегчить понимание лексических и грамматических признаков языка и способствовать традиции использования языковых знаков, таких как морфемы, слова и предложения. Чтобы правильно организовать развитие речи у ребенка, учитель должен обратиться к достижениям лингвистики. «При поступлении в первый класс ребенок подвергается сильному эмоциональному стрессу. Даже хорошо развитый малыш испытывает определённые трудности в новой для него школьной жизни. Многие дети теряют аппетит, испытывают бессонницу, а других, наоборот, всё время тянет в сон» [1, с. 565]

Ребенок должен иметь достаточный словарный запас, прежде чем пойдет в школу. К сожалению, наши наблюдения показывают, что это не так. Эта ситуация препятствует общению между учителем и учеником. Некоторые учителя считают, что обогащение словарного запаса означает только выполнение заданий в младших классах. Однако факт заключается в том, что словарная работа должна проводиться систематически с 1 по 11 класс. Обогащение словарного запаса предназначено для увеличения словарного запаса учащихся за счет освоения новых слов, значение которых им неизвестно. В этот период ученики уже знакомы с большинством слов, используемых всеми в сообществе. Это связано с тем, что ученики более склонны общаться с взрослыми. «Работа над синонимами, начинающаяся с 1 класса, открывает возможности комплексного усвоения таких смежных разделов языкознания, как словообразование и лексика, грамматика и лексика, лексика и стилистика. При таком подходе основной чертой учебного процесса становится не механическое запоминание, а сознательное усвоение и употребление синонимов» [2, с.135].

Крайне важно, чтобы дети, поступающие в школу, познакомились с научными концепциями. До этой стадии своего развития они воспринимают только те

слова, которые используются ежедневно. Выготский считал этот факт поворотным моментом в формировании понятий. «История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцированностью отдельных функций, следуют две другие – раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой дифференцируется и прodelывает основной путь развития восприятие, доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральная доминирующая функция деятельность и развитие всего остального сознания, а во второй – такой доминирующей центральной функцией является выдвигаемая в этом возрасте на передний план развития память. Таким образом, значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста» [3, с. 260].

Устная речь имеет ряд требований: богатство, содержание, логическая последовательность, аккуратность, ясность, аккуратность, выразительность, чистота. «Выразительная речь имеет такую структуру, которая позволяет вызывать и поддерживать интерес у аудитории, а значит, усиливать впечатление от сказанного. Возможна следующая трактовка выразительности речи – её эстетичность, гармоничное построение, способствующее раскрытию выразительных возможностей слов и словосочетаний» [4, с. 8].

Формирование устной речи у детей основано на единстве ее формы и содержания. Для правильного развития речи учащихся следует ожидать общих дидактических требований. Другими словами, развитие речи не может быть ограничено конкретными уроками и классами. Мероприятия по развитию речи должны быть организованы при преподавании других дисциплин и во внеурочной деятельности. Работа по развитию речи должна проводиться комплексно. В этом процессе должны использоваться разные, красочные методы, инструменты и априори. «Основными особенностями лексикона обучающихся в средней школе детей можно считать следующие: меньший объем (по сравнению со словарным запасом взрослого человека); понимание ребенком только

какого-то одного значения многозначного слова (это может привести к непониманию воспринимаемой речи); несформированность понятия в сознании ребенка» [5, с. 53]

Хотя проблема синонимии в азербайджанском языке была тщательно изучена, она все еще нуждается в исследовании. Одним из источников пополнения словарного запаса студентов являются синонимы. В научной и педагогической литературе синонимы часто называют словами, которые разные по форме, но идентичны по смыслу, т.е. это одни и те же слова по значению. Очевидно, такое определение не соответствует действительности. Неправильно понимать синонимию как тождественную.

Анализ последних исследований и публикаций. Многие лингвисты – А. Реформатский, В. Кодухов, П. Александров и другие считают, что синонимы могут заменять друг друга. «Такие ученые-лингвисты, как В.В. Виноградов, М.В. Ломоносов, С.И. Ожегов, Д.Э. Розенталь, В.И. Чернышев, А.В. Щерба и мн. др., посвятили свои исследования изучению вопросов культуры речи» [6, с. 11].

Е.М. Галкин-Федорук, Н. Шанский, А. Шапиро, А. Демирчизаде, С. Джафаров, Б. Ахмедов и другие считают синонимы словами одного и того же предмета, признака, события, которые имеют разные оттенки.

Таким образом, консенсус заключается в том, что синонимы – это слова близкого значения, которые звучат по-разному, выражают по-разному, но отличаются по своему здравому смыслу, значению, стилю и выразительным свойствам. Особенности стиля синонимов появляются в контексте.

Общеизвестно, что такие слова, как война, борьба – это синонимы. Но эти слова нигде не могут быть использованы как синонимы: ветеран борьбы, ветеран войны. Синонимы должны преподаваться в контексте как средство обогащения словарного запаса учащихся, информирования учащихся о каждом из его значений, особенностей триады и выражений.

Словарный запас учащихся в учебном процессе обогащается в основном на уроках чтения и азербайджанского языка. На уроках чтения в речь учащихся включаются архаичные слова, новые слова и различные выражения, а на уро-

ках азербайджанского языка слова, принадлежащие к разным частям речи, имеющие разные значения.

Выбор слов в рабочем процессе в словаре является одним из ключевых факторов, которые требуют внимания. При выборе слова учитель должен знать словарный запас учеников, включать тематические слова в свой словарь, и новые слова должны быть четко определены.

Многие факторы необходимо учитывать при освоении новых слов: общий уровень развития студентов, психологию, универсальность слов, которые нужно освоить, общность, терминология, орфографические и морфологические особенности и т.д.

На языке литературных произведений синонимы играют важную роль как мощное средство выражения. Синонимы играют важную роль в правильном использовании слов в работе, чтобы избежать перегрузки стиля и дублирования. Учитель должен объяснить ученикам, что мы используем синонимы для передачи наших мыслей и чувств в ясной форме, образным и эмоциональным языком. При использовании синонимов идеи выражаются разными оттенками, лишние предложения и слова не допускаются. Особо надо подчеркнуть важность словарей синонимов в обогащении словарного запаса учащихся. Использование синонимов имеет особое значение в публичных выступлениях. Наблюдения показывают, что речь человека с достаточным словарным запасом и способностью манипулировать словами становится ясной, привлекательной и эффективной. Говорящий, который хорошо разбирается в синонимических способностях и стиле языка, не обязан выбирать слова для передачи своих идей, но может эффективно использовать богатые, эмоциональные и выразительные средства для усиления силы речи.

Использование лексических средств, в том числе синонимов, придает устной речи некоторую форму творческого характера. Учителя пытаются использовать синонимы с точки зрения своих речевых способностей и словарного запаса. Красочный дискурс, созданный синонимами, делает речь интересной, и ученики хорошо понимают и воспринимают такой стиль разговора. «В методике важно, чтобы слово, которое не знакомо ученику, интерпретировалось осмысленно. Это

может быть достигнуто с помощью комментариев учителя, самостоятельной работы ученика. Роль наиболее часто используемых толковых словарей неоспорима» [7, с. 137].

Учитель начинает урок с демонстрации образца речи, которую он выбирает, при этом он использует синонимы. Слышен пример речи и проведен обмен мнениями об особенностях, которые ее характеризуют. На этот раз основное внимание уделяется ясности и красоте. Факторы, которые ясно дают понять, – это то, что говорящий имеет совершенную, исчерпывающую информацию о предмете, о котором он говорит, выражая эту информацию в простых и понятных предложениях. К факторам, ухудшающим культурную речь, относятся неправильно используемые слова, диалекты, вульгарность.

Учитель сосредотачивается на обогащении словарного запаса учащихся. Использование синонимов, антонимов, метафор, фразеологизмов, афоризмов в речи свидетельствует о богатстве речи. Отсюда следует, что обогащение словарного запаса учащихся зависит от мировоззрения говорящего, умения читать и уровня знания языка. Это также связано с правильной приверженностью интонации. Преимущества тона, тембра, паузы и акцента – это средства, с помощью которых слушатель внимателен к говорящему. Самое главное, обогащение словарного запаса учащихся связано с богатым содержанием речи.

Во время урока учитель начинает презентацию, напоминает инструменты обогащения словарного запаса и сосредотачивается на синонимах.

Учащиеся отмечают, что знают о синонимах. Пример текста участвует в анализе, где идентифицируются синонимичные слова и выражения. Учитель инструктирует выбранные синонимы, которые будут использоваться, и перечисляет оттенки, которые они говорят. Таким образом, установлено, что синонимы: избегает повторения в речи; обеспечивает более точное выражение мнения; обогащает словарный запас речи; открывает широкие возможности для речевого обаяния и выразительности.

Урок продолжается презентацией по выбранной теме. В этом случае оценивается, как используются синонимы.

Очевидно, что богатство речи начинается с незнания смысла. Подавляющее

большинство студентов воздерживаются от использования слов, которые они не понимают, что может испортить их словарный запас. Важно отметить также произношение слов, от которых зависит правильное понимание мысли. «Литературное произношение – это говорить, соблюдая нормы литературного языка» [8, с. 68.].

В статье мы отметили о роли словарей в обогащении словарного запаса учеников младших классов. Согласно толковательному словарю С. Ожегова, [9] обогащение речи означает дальнейшее расширение словарного запаса. Этот процесс может регулироваться двумя способами во время тренировки. К ним относятся: 1. Количественное обогащение словарного запаса; 2. Качественное обогащение словарного запаса.

Важно подчеркнуть, что опытные учителя часто пишут слова на доске, складывают доску или покрывают ее шторами или другой бумагой, чтобы сэкономить время. После написания слов на доске учитель просит учеников объяснить значение написанных фраз в форме интервью, чтобы объяснить их значение. Затем из этих слов образуются словосочетания, и эти сочетания используются учениками в предложениях. Во время работы со словарем учитель должен убедиться, что все ученики пишут и запоминают словарь. Для этой цели, словарь учащегося также должен учитываться во время предыдущей анкеты курса. Учитель может просмотреть свой словарь или литературу при разговоре с классом и должен учитывать, что ученики выучили наизусть слова.

Различные синонимы используются для создания стилистических эффектов, во избежание ненужных повторений и для более эффективного, выразительного и точного выражения идей. Они увеличивают силу речи, создают эмоции и выразительность. А это создает точность в речи, в то же время обеспечивая гармонию. «Речь говорящего должна быть, прежде всего, обогащена художественными средствами – синонимами, фразами, пословицами, афоризмами, афоризмами и так далее. Говорящий должен быть в состоянии передать аудитории самые тонкие ссылки. Когда такие образные выражения используются на месте, в офисе, речь приятна, ее артистичность и сила влияния возрастают» [10, с. 50].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Полученные нами данные свидетельствуют, что изучение и понимание сложных слов для младших школьников не должно ограничиваться одноразовыми занятиями. Ребенок, возможно, слышал это слово раньше, но никогда не понимал его значения. В этом случае количественное обогащение речи должно осуществляться путем усвоения семантики знакомого слова. Поскольку количественное обогащение словарного запаса является междисциплинарным процессом, учитель должен иметь возможность делать выбор в соответствии с ситуацией.

Важно помнить, что обогащение словарного запаса – это не только увеличение количества слов. Количественное обогащение за счет новых и незнакомых слов нельзя оторвать от расширения слов по качеству. Поскольку они взаимосвязаны, они одинаково важны и необходимы как часть единого процесса.

Список библиографических ссылок

1. Толстова В.Г. Обогащение словарного запаса младших школьников. *Молодой учёный*. 2014, № 7 (66), С. 565–567.
2. Щербашина И.В. Активизация лексических синонимов в речи учащихся начальных классов: дис. ... кан. пед. наук. Майкоп, 2000. URL: <https://www.dissercat.com/content/aktivizatsiya-leksicheskikh-sinonimov-v-rechi-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov>
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017, 432 с.
4. Агафонова В.А., Сатарова Л.А. Формирование культуры речи у младших школьников. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. Москва, 2019, №2, С. 6–12.
5. Артеменко Н.А. Обогащение словарного запаса учащихся с опорой на идеографический подход. *Научно-педагогическое обозрение*. 2014. 1(3). С. 53–59.
6. Виноградов В.В. Язык Пушкина. Пушкин и история русского литературного языка. Москва; Ленинград, 1935. 455 с.
7. Гаджиев А.Х. Лингвистические и методические исследования. Баку, Нурлан, 2009, 192 с.
8. Qurbanov, V. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, Məllim nəşriyyatı, 2014. 258 s.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. Москва: Мир и образование, 2017, 1360 с.
10. Абдуллаев Н. Основы культуры речи. Баку, Elm və təhsil, 2013, 288 с.

References

1. Tolstova, V.G. (2014). Enrichment of the vocabulary of younger students. *Young scientist*. 7(66), 565–567 (in Rus.).
2. Sherbashina, I.V. (2000). Activation of lexical synonyms in the speech of primary school students (PhD Dissertation). Maykop. <https://www.dissercat.com/content/aktivizatsiya-leksicheskikh-sinonimov-v-rechi-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov> (in Rus.).
3. Vygotskij, L.S. (2017). Thinking and Speech. SPb.: Piter. 432 p. (in Rus.).
4. Agafonova, V.A., Satarova, L.A. (2019). The formation of a culture of speech in primary school students. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. Moscow. 2, 6–12. (in Rus.).
5. Artemenko, N.A. (2014). Enrichment of the vocabulary of students based on an ideographic approach. *Scientific and pedagogical review*, 1(3). 53–59. (in Rus.).
6. Vinogradov, V.V. (1935). Pushkin's language. Pushkin and the history of the Russian literary language. Moscow; Leningrad. 455 p. (in Rus.).
7. Gadzhiev, A.H. (2009). Linguistic and methodological research. Baku, Nurlan. 192 p. (in Azerb.).
8. Gurbanov, V.T. (2014). Methods of teaching the Azerbaijani language. Baku, Məllim nəşriyyatı, 258 p. (in Azerb.).
9. Ozhegov, S.I. (2017). Explanatory dictionary of the Russian phrases. Moscow: Peace and Education. (in Rus.).language. 100,000 words, terms and
10. Abdullaev, N. (2013). Fundamentals of speech culture. Baku, Elm və təhsil. 288 p. (in Rus.).

GASIMOVA Narmin,

Postgraduate Student of Modern Azerbaijani Language Department,
Baku Slavic University, Republic of Azerbaijan

THE ROLE OF SYNONYMS IN THE ENRICHMENT OF THE DICTIONARY RESERVE OF THE PRIMARY PUPILS AT THE LESSONS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE

Summary. The article is devoted to the methodology of teaching the Azerbaijani language in a secondary school. It examines the role of synonyms in enriching the vocabulary of primary pupils in the lessons of the Azerbaijani language. The article analyzes the forms and methods of the educational process in teaching pupils the Azerbaijani language, forming their vocabulary with the help of synonyms, as well as developing coherent speech.

The purpose of the study is to study the possibilities for the development of speech in primary pupils in various conditions and to develop effective ways to ensure them.

Originality. Analysis of programs and textbooks, theoretical and psychological-methodological literature and observations provide the basis for the conclusion that, although there is a certain amount of methodological resources for enriching the vocabulary of primary pupils with the help of synonyms, it is necessary to conduct scientific research that can guide educators in this field. Methodical literature in certain areas of speech development, vocabulary enrichment of primary pupils in the

country so far does not ensure the effective organization of this work.

Results. At the end of the article, the results of the work are summarized and the necessary recommendations for enriching the vocabulary of primary pupils in the lessons of the Azerbaijani language.

Conclusion. Study and understanding of difficult words for younger students should not be limited to one-time lessons. The child may have heard this word before, but never understood its meaning. In this case, quantitative enrichment of speech should be carried out by mastering the semantics of a familiar word. Since quantitative vocabulary enrichment is an interdisciplinary process, the teacher must be able to make choices according to the situation.

Keywords: vocabulary, teaching methods, secondary school, synonyms dictionary, learning activities, professional training, work of teachers.

Одержано редакцією 01.08.2019
Прийнято до публікації 26.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-68-74
ORCID 0000-0002-8124-2233

КАРАЙВАНОВА Мария Асенова,

кандидат педагогических наук, преподаватель,
Академия музыки, танца и изобразительных искусств в Пловдиве,
член Ассоциации профессоров славянских стран, член Союза ученых Болгарии,
Республика Болгария
e-mail: mariakaraivanova@abv.bg

УДК 371

ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ, МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ИХ СОВМЕЩЕНИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Рассматриваются возможности формирования музыкальной грамотности средствами математического моделирования в контексте современной информационной культуры.

Показывается, как с помощью простых математических инструментов могут отображаться основные категории в музыке – высота тона, музыкальный интервал, согласные тоны и интервалы, музыкальная мелодия, структура модальных интервалов.

Обращается внимание на то, что математические отношения в музыке представляются также как ключевое звено в изобразительном искусстве при изучении линейных орнаментов и овалов.

Обосновывается, что интеграция разнородного содержания определяет богатый культурный контекст, в котором преподаватель повышает уровень своих профессиональных компетенций, преодолевая узкое предметное мышление, расширяя круг своих интересов и масштаб инновационной деятельности в профессиональной сфере, подходя к этому с позиций информационной культуры.

Ключевые слова: *правильная дробь; оператор умножения; математическое моделирование; музыкальная мелодия; модальная структура линейного орнамента; овальная форма.*

Постановка проблемы. Характер и скорость общественно-экономических изменений ставят современную педагогику перед сложной задачей настроить свои консервативные устои на активный инновационный режим. Решения такой задачи в ее различных аспектах зависят от информационной культуры, которую современный человек накапливает стихийно, в зависимости от потребностей ее использования.

Анализ последних исследований и публикаций. Идея полисубъектного взаимодействия в развитии личности (А. Митина [1]) не имеет альтернативы и связана с контекстно-компетентным подходом (А. Вербицкий [2]), создает условия для идейного и практического проникновения информационной культуры в образовательное пространство. Для этого необходимо разрабатывать модельное изложение

учебного содержания, которое способствует конструктивизму в овладении им и позволяет комплексный и коннективистический подходы для его осмысления и применения в исследовательских и творческих процессах.

Развитие личности в этом плане является **целью статьи** в контексте многолетней научно-исследовательской работы с элементарным математическим моделированием, применяемом для интеграции разнородных знаний. С информационным подходом к традиционному учебному содержанию интегрированная научная подготовка в данной предметной области совмещается с ее интерпретациями в различных других областях. Достигается сочетание профессиональных и общекультурных компетенций, которые дают толчок личностному развитию. Такой толчок наблюдается в области музыки.

Изложение основного материала исследования. Модельный подход к изучению музыки появился еще в древности. Пифагор (VI в. до н.э.) заложил основы музыкальной теории, исследуя созвучность тонов между собой. Для этого он измерил две длины: всей струны L (основной тон) и ее выбранной части (производный тон); сопоставил ощущение созвучности с отношением полученных чисел и установил эквивалентность трех типов моделей в музыке: *сенсорную* (ощущение сочетания звучащих тонов); *физическую* (вибрирующая струна и ее части); *математическую* (числовые измерения длины). Сегодня открытия Пифагора и их развитие в истории европейской культуры позволяют создать *объективный инструментарий*, совместимый с традиционными методиками для изучения музыки, в которых музыкальный слух играет ведущую роль. Математическое моделирование способствует музыкальной грамотности более высокого порядка, обслуживающего как профессиональную музыкальную подготовку, так и процессы общего развития личности.

1. Основные математические модели в музыке. Однозначно-обратимое соответствие «высота тона – отрезок (струна) – число (длина)», которое устанавливает Пифагор, дает возможность моделировать тоново-высотную организацию в музыке и изучать основные понятия и зависимости с помощью математических конструкций.

1.1. Музыкальный интервал образуется двумя тонами и моделируется длинами звучащих частей струны (И. Быстрый [3]). Эти длины L_m и L_n однозначно определяют музыкальный интервал как восходящий или нисходящий. Пусть, для определенности, длины находятся в отношении L_n к L_m (рис. 1).

$$(L_m; L_n) = L_n/L_m$$

Рис. 1. Математическая модель музыкального интервала.

Отношение длин L_n/L_m называется *акустической величиной*, задает основную характеристику интервала, и не зависит от составных тонов, т.е. длин, которые их воспроизводят. Акустические величины являются объективным показателем для изучения музыкальных интервалов. Через них интервалы сравниваются точно и классифицируются как по величине, так и по созвучности (консонантность).

Утвердившиеся представления о консонантности моделируются через отношение

типа $\frac{n}{n+1}$, где n – естественное число.

При $n=1$ степень созвучности между тонами является самой высокой. С увеличением числа n акустическая величина растет, а разница между высотами двух тонов и степенью их созвучности уменьшается.

Пифагорейцы обособляют тоновые высоты, используя числовые отношения в двух качествах:

- *операторы умножения*, которые отделяют части длины струны, и вводят ими новые тоновые высоты;

- *акустические величины*, которыми определяются интервалы по степени консонантности.

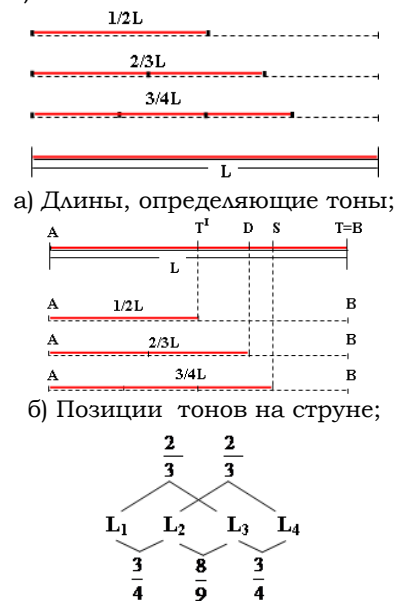
Обе функции числовых отношений сливаются при решении основной задачи в музыке – *построение конкретного музыкального интервала с данного тона* (М. Караиванова [4]).

В духе пифагорейской традиции, набор тональных высот – *музыкальный строй* – вводится самыми созвучными интервалами.

1.2. Орфеев строй. Пифагор ищет законы, по которым была настроена мифи-

ческая лира Орфея. Он применяет к длине струны операторы умножения: $\omega=1/2$, $\varphi=2/3$ и $\psi=3/4$ и определяет четыре тона исключительного (божественного) строя: *основной тон*, звучащий от всей длины L струны, и *производные тоны*, звучащие от ее частей $1/2L$; $2/3L$; $3/4L$, (рис. 2, а).

Применяемые в одном и том же конце струны, эти операторы фиксируют по ее длине позиции тонов, которые вместе с *основным* известны сегодня как *тони́ка* ($T=L$), *субдоминанта* ($S=3/4L$), *доминанта* ($D=2/3L$) и *тони́ка через октаву* ($T'=1/2L$) (Рис. 2, б).



в) Орфеевы музыкальные интервалы

Рис. 2. Моделирование строя Орфея

Расположенные по высоте: $L_1=L$; $L_2=3/4L$; $L_3=2/3L$; $L_4=1/2L$ (рис. 2, в), эти четыре тона образуют *орфеев строй*, и интервалы в нем характеризуются самой высокой степенью созвучности – их акустические значения получаются для $n=1, 2, 3$ и 8 :

$1/2 = (L; 1/2L)$ – октава;

$2/3 = (L; 2/3L) = (3/4L; 1/2L)$ – квинта;

$3/4 = (L; 3/4L) = (2/3L; 1/2L)$ – кварта;

$8/9 = (3/4L; 2/3L)$ – секунда.

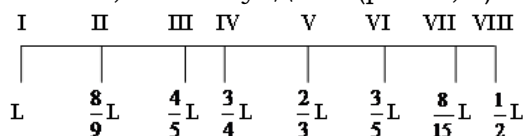
Математическое моделирование орфеева строя задает *технологическую модель* для введения и изучения тоново-высотной организации.

1.3. Восьмиступенная диатоническая гамма. Различные операторы умножения, примененные к конкретной длине струны L , конструируют музыкальную гамму как *последовательность восьми* тоновых высот и как *структуру* интервалов, образованных между соседними тонами. Технологические шаги удобно представляются посредством числовых моделей *нату*-

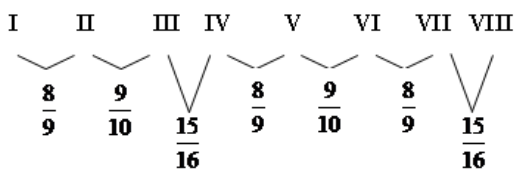
рального музыкального строя (рис. 3) (И. Быстрый [3]).

Числовые отношения натурального строя как операторы умножения моделируют одновременно тоновые высоты и интервалы, которые эти высоты образуют с основным тоном. На этой основе вводятся:

- диатонические ступени в гамме (рис. 3, а);
- классификация интервалов по объему ступеней: секунда – (I; II) = $8/9$; терция – (I; III) = $4/5$; кварта – (I; IV) = $3/4$; квинта – (I; V) = $2/3$; секста – (I; VI) = $3/5$; септима – (I; VII) = $8/15$; октава – (I; VIII) = $1/2$;
- линейная интервальная структура, определенная соседними диатоническими ступенями, т. е. секундами (рис. 3, б).



а) Диатонические ступени, определенные числовыми отношениями



б) Интервалы между соседними диатоническими ступенями.

Рис. 3. Восьмиступенная диатоническая гамма.

Оба типа секунд – большая ($8/9 \approx 9/10$) и малая ($15/16$) – чередуются неравномерно и задают сущностную интонационную характеристику гаммы, определяемую как мажорная (рис. 4).

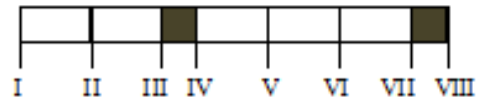


Рис. 4. Мажорная линейная интервальная структура.

1.4. Ряд диатонических тонов. Октава, самый консонантный интервал в орфеевом строе, имеет два проявления: $\omega=1/2$ (восходящее) и $\omega^{-1}=2$ (нисходящее) и, будучи примененной как оператор умножения к определенному L (рис.5), порождает, соответственно, более высокий и более низкий тон. Такие октавные ходы определяют тоны с общим названием.

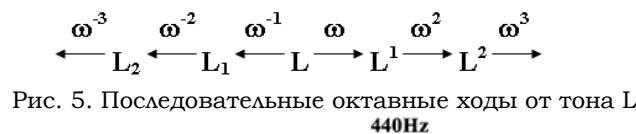


Рис. 5. Последовательные октавные ходы от тона L

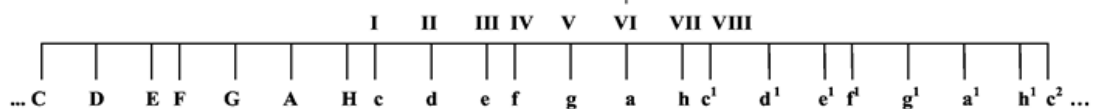


Рис. 6. Названия тонов диатонических ступеней.

Последовательные октавные ходы от каждой ступени гаммы переносят ее как совокупность тонов в двух направлениях: восходящем и нисходящем, и как мажорная интервальная структура она распространяется в частотном охвате человеческого слуха. Октавно пренесенные тоны образуют *тоновый ряд*, а частотный эталон высоты 440 Hz позволяет фиксировать звучание элементов ряда и установить базовое соответствие между современными названиями тонов и диатоническими ступенями (рис. 6).

Полученный тоновый ряд можно рассматривать как *цепь мажорных гамм*, которые начинаются с тона «с» и подчинены условиям:

1. Последний тон (VIII ст.) какой либо из них является первым (I ст.) для следующей;

2. Ступеням с одним и тем же порядковым номером соответствуют одноименные тоны, расположенные через семь позиций.

Позиция первой ступени тонового ряда является определяющей для структуры. Со сменой позиции первой ступени изменяется чередование больших и малых секунд и слуховое ощущение тоновой последовательности (М. Караиванова [5]). Образуется новая цепь гамм.

Возможные различные позиции первой ступени задают линейными структурами из секунд (больших и малых) семь цепей гамм, известных как *старинные лады*. (рис. 7, а). В развитии европейской музыки утверждаются две из этих структур – мажорная (I ст. = тон «с») и минорная (I ст. = тон «а») (рис. 7, б).



Изложенный модельный подход изъясняет количественные и урегулированные закономерности в диатоническом тональном ряду, которые позволяют вводить числовые функции и изучать по ним основные категории в музыке – интервалы, ладовые структуры, функции диатонических ступеней, кварто-квинтовый круг тональностей ... (М. Караиванова [4])

2. Дидактические проекции симбиоза математика – музыка. С применением математического моделирования при изучении музыки усиливается роль интеллекта в традиционных видах деятельности для развития музыкальной чувствительности, задаются объективные критерии, которые содействуют осмыслению и систематизации слуховых ощущений при построении понятийного аппарата. А объективизация учебной деятельности в музыкальном образовании (профессиональном или общем) по-новому способствует развитию личности.

Симбиоз математика-музыка представлен и имеет существенную роль в научно-исследовательской работе для интеграции разнородного учебного содержания посредством математического моделирования. Такая интеграция реализуется в образовательном процессе через тематические модули. Математические связи и закономерности в модулях составляют «скелет», вокруг которого интегративно наслаиваются связанные в соответствующие темы вопросы из различных областей: история, математика, музыка, физика, история изобразительного искусства, литература, география, биология, логика ...

Моделирование музыкальных явлений математическими конструкциями и операциями придает универсальность законам в музыке. Создаются условия для реализации *коннективистского подхода*, т.е. информационные элементы, насыщенные «музыкальным» содержанием,

переносятся в другие области познания и включаются в разнообразные информационные сети. *Конструируется* новый контекст с широким охватом для разнородных знаний, раскрываются органические связи между различными познавательными областями, среди которых и музыка.

В этом смысле музыкальная грамотность, достигаемая интегративно математическими средствами, является адекватной современной информационной культуре. Она не зависит от качеств слуха, что делает ее широко доступной в произвольной степени углубленности. Ее элементы проявляются как базовые компетенции, которые позволяют преподавателям, ученикам и студентам включаться в совместные исследовательские и творческие виды деятельности. Подчиненные коннективизму, эти виды деятельности ведут к углублению познаний о музыке и ее сопричастности к другим областям познания.

Органично связанные исследовательские и творческие процессы установлены в специализированной школе для художников (СХУИИ «Ц. Лавренев», г. Пловдива) при встраивании интегрированных модулей в обязательную программу по математике.

Симбиоз математика-музыка сильно впечатляет учеников и мотивирует их к учебной деятельности. Вопреки своему холодноватому отношению к математике, они не жалеют сил, чтобы изучить разработанные преподавателем абстрактные математические модели, позволяющие моделировать основополагающие закономерности в изобразительном искусстве или музыке. Приобретенная таким образом музыкальная грамотность вплетается естественно в общую и профессиональную подготовку художника.

Еще в седьмом классе ученики овладевают уравнениями типа:

$$F(x; y) = \bigcup_{n \in \mathbb{Z}} \left\{ (x; y) \in \mathbb{R}^2 \mid F(x - nT; y) = 0; -|a| \leq x - nT \leq |b| \right\}.$$

С усложнением изучаемого по программе математического аппарата, уравнения становятся средством (И. Быстрый [3, с. 289–293]), позволяющим преподавателям и ученикам решать исследовательские и художественно-творческие задачи специализированной подготовки. Примером в этом отношении являются интегративно изучаемые различные аспекты (исторический, теологический, технологический) линейной орнаментики.

Изображения линейных орнаментов с археологических находок ученики рассматривают в контексте соответствующей исторической эпохи – изучают культурные пласты, в которых орнаменты появляются как ритуальные характеристики и олицетворяют определенные верования. В последствие, каждый создает исторический рисунок орнамента по выбору (рис. 10, а), исследует его и воссоздает через математическое моделирование: составляет уравнение (рис. 10, б), чертит по нему график (рис. 10, в) и рисует линейный орнамент (рис. 10, г), моделируя цветовые решения с помощью функции «дробная часть числа».

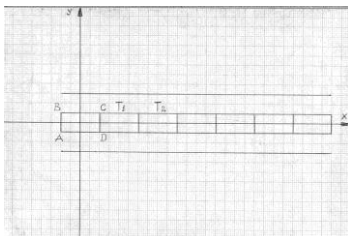


а) Орнамент с Вратами Иштар (акварель)

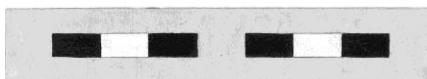
$$F = \bigcup_{n \in \mathbb{Z}} \left\{ \{ |y| \leq 1; x - 2n = -1 \} \cup \{ |x - 2n| \leq 1; |x| \leq 1 \} \right\} I \left(4 \left\{ \frac{n}{4} \right\} \right)$$

$l(0)=\text{ж\text{е}л\text{т}о}; l(1)=l(3)=\text{ч\text{е}р\text{н}о}; l(2)=\text{б\text{е}л\text{о}}$

б) Множественное уравнение орнамента;



в) График уравнения

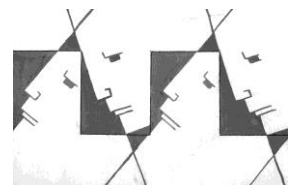
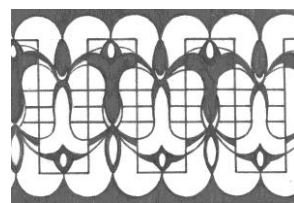


г) Моделирование цветовой структуры

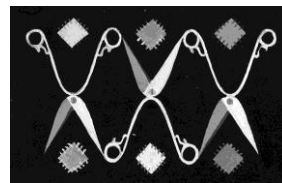
Рис. 10. Этапы интегративного изучения линейного орнамента.

В процессе моделирования раскрываются неизвестные характеристики орнаментов – числовые отношения в их конструкции определяются конкретными музыкальными интервалами натурального строя. Преднамеренно или нет, включение определенных музыкальных интервалов в древнюю ритуальную образность пробуждает в молодых людях стремление к познанию и задает модель для визуализации созвучности между тонами посредством математических зависимостей.

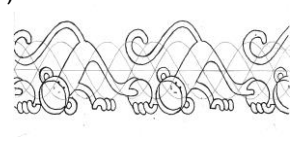
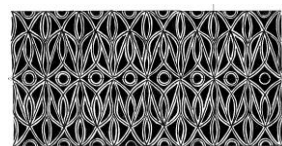
Подобная идея обогащает выразительные средства будущих художников и провоцирует их фантазию. Используя «музыкальные» отношения с различной степенью консонантности, они сочиняют свои линейные орнаменты (рис. 11) и моделируют их изучаемыми математическими функциями: $y=ax+v$ (рис.11, а); $y=ax^2$ (рис. 11, б); $y=\sin x$ (рис.11, в).



а)



б)



в)

Рис. 11. Линейные орнаменты на математической основе, с вложенными в нее музыкальными интервалами.

При систематическом применении математическое моделирование исторических образцов показывает, что акустические значения октавы, квинты, кварты, секунды... преобладают в ритуальных орнаментах Месопотамии, Древнего Египта, Древней Греции ...

Музыкальные интервалы как числовые отношения обнаруживаются и в архитектуре болгарского возрождения. Возрожденческий строительный канон конструирует реляцию «перпендикулярность» с «египетским треугольником» (рис. 12, а),

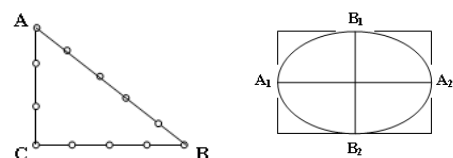
т.е. треугольником со сторонами, чьи длины задают натуральные интервалы:

кварта ($AC/CB = 3/4$),

терция ($CB/AB = 4/5$) и

секста ($AC/AB = 3/5$).

Акустические величины из натурального музыкального строя обнаруживаются и в различных архитектурных элементах, определяющих облик зданий. Среди многочисленных примеров «музыкальности» эстетического решения находится резной овал на потолке центрального помещения в этнографическом музее в Пловдиве. Выбранная возрожденческим мастером форма овала соответствует «квинтовому» отношению между двумя осями: $B_1B_2/A_1A_2 = 2/3$ (рис. 12, б).

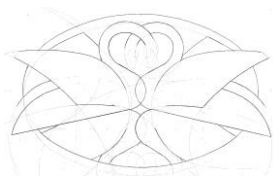


а) Египетский треугольник

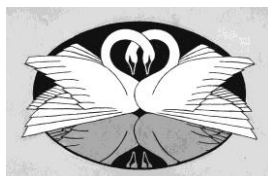
б) Овальная форма, смоделированная в «квинтовом» отношении

Рис. 12. «Музыкальные» отношения в геометрических формах

С изменением в «созвучности» осей изменяется форма овала. Выразительные возможности этих связей интригуют будущих художников и подталкивают их к эстетическим поискам. Ученики подбирают подходяще «звучащие» овалы, из них и их частей моделируют художественные композиции (рис. 13).



а) лебеди



б) голуби

Рис. 13. Художественные композиции из овалов, смоделированные с «музыкальными» отношениями

Взаимное проникновение знаний и умений в областях математика, музыка и изобразительное искусство является элементом более широкой интеграции, которая включает и другие учебные предметы (история, литература, технология живописи ...).

Математический заряд высокоорганизованной музыкальной материи в состоянии генерировать ее проекции в каждой познавательной области, занимающейся измерением величин.

Научное исследование разнородного учебного содержания, интегрированного через математическое моделирование, продолжает проводиться в условиях как среднего, так и высшего образования. Наблюдения показывают, что интегрированные модули, изучавшиеся математическими средствами, задают новые опоры и вехи для *личностного развития преподавателей, студентов, учеников*.

Преподаватели и студенты (ученики) участвуют совместно в творческих процессах для моделирования интегрированных ситуаций. Создается полисубъектное образовательное пространство, в котором акценты перемещаются с процесса обучения на его результат (Е. Рангелова, И. Федотенко [6]).

Круг интересов молодых людей расширяется, а их мотивация к учебной деятельности в интегрированных областях

приобретает устойчивость. Образовательные результаты, которых достигают студенты и ученики, превышают уровни, заложенные как стандарты в учебные программы по соответствующим учебным дисциплинам.

Профессиональное развитие преподавателей качественно меняется от деструктивного (адаптивного), определяемого формализмом узкопредметной компетентности и рутинностью однообразных повторений, к конструктивному – раскрываются потенциальные возможности и перспективы для личного и профессионального развития (А. Митина [1]).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Интеграция разнородного содержания задает богатый культурный контекст, в котором преподаватель повышает уровень своих профессиональных компетенций. Он преодолевает свое узкое предметное мышление, обогащает круг своих интересов, расширяет охват инновационной деятельности в профессиональной сфере, подходит к этому с информационной культурой.

Перспектива тематических интегрированных модулей, разработанных математическим моделированием, определяется условиями, которые они создают, для саморазвития педагога.

Список библиографических ссылок

1. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного пространства ВУ-ЗА: методология, теория, практика. *Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностно развитие на будущий специалист*, кн. II, т. I. Габрово: Экспрес, 2011, С. 27–32;
2. Вербицкий, А. Проблемы реформирования российского профессионального образования: компетентностно-контекстный подход. *Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностно развитие на будущий специалист*, кн. II, т. I. Экспрес, Габрово, 2011, С. 95–100;
3. Быстрый, И.М. Школа духовно развитого человека. София: Зора, 2001, С. 256–260;
4. Караиванова, М.А. Математическое моделирование мажорных тональностей в музыке. *Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных*. Москва, 2013, №3, С. 57;
5. Караиванова, М.А. Математического моделиране като средство за изучаване на музика. *Юбилеен годишник на АМТИИ*. Пловдив, 2009, С. 101–109;
6. Рангелова Е.М., Федотенко И.А. Апробация инновационных программ бакалавриата: проблемы и перспективы. *Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в*

университета, кн. I, т. II. Экспрес, Габрово, 2015, С. 57–60.

References

1. Mitina, L.M. (2011). Personal and professional development of subjects of the educational space of a university: methodology, theory, practice. *Pedagogical environment at the university as a space for the professional and personal development of a future specialist* (Book II, Vol. I). Gabrovo: Ex-Pres. 27–32;
2. Verbitsky, A. (2011). Problems of reforming Russian vocational education: a competence-contextual approach. *Pedagogical environment at the university as a space for the professional and personal development of a future specialist* (Book II, Vol. I). Gabrovo: Ex-Pres. 95–100;
3. Bystryy, I.M. (2001). School of a spiritually developed person. Sofia: Zora, 256–260;
4. Karaivanova, M.A. (2013). Mathematical modeling of major keys in music. *Scientific notes of the Gnesins Russian Academy of Music*. Moscow. 3, 57;
5. Karaivanova, M.A. (2009). Mathematical modeling as a tool for learning music. *The anniversary of AMTIA*. Plovdiv. 101–109;
6. Rangelova, E.M., Fedotenko, I.L. (2015). Testing innovative undergraduate programs: problems and prospects. *Theory and practice on psychological and pedagogical training for a specialist at the university* (Book I, Volume II). Gabrovo: Ex-Pres. 57–60.

KARAIVANOVA Maria,

PhD in Pedagogy, Teacher,

Academy of Music, Dance and Fine Arts in Plovdiv,

Member of Professors of Slavic Countries Association, Member of Bulgaria Union of Scientists, Republic of Bulgaria

ABOUT INFORMATION CULTURE, MUSICAL LITERACY AND THEIR COMBINATION IN FINE ART

Summary. Introduction. In the context of modern information culture are presented opportunities for acquiring music literacy by means of mathematical modeling.

It is shown how, using simple mathematical tools, the main categories in music can be displayed - pitch, musical interval, consonant tones and intervals, musical melody, structure of modal intervals.

Attention is drawn to the fact that mathematical relations in music are also presented as a key link in the visual arts in the study of linear ornaments and ovals.

Originality. With simple mathematical tools it displays basic categories in music – tone height, musical interval, consonant tones and intervals, music tune, modal interval structure. Mathematical relations in music are presented as a key link to fine arts in studying of linear ornaments and ovals.

It is proved that the integration of heterogeneous content defines a rich cultural context in which the teacher increases the level of his professional competencies, overcoming narrow objective thinking, expanding his circle

of interests and the scale of innovative activity in the professional sphere, approaching this from the standpoint of information culture.

Conclusion. The mutual penetration of knowledge and skills in the fields of mathematics, music and visual arts is an element of wider integration, which includes other academic subjects (history, literature, painting technology).

The integration of heterogeneous content sets a rich cultural context in which the teacher enhances his professional competencies. He overcomes his narrow objective thinking, enriches the circle of his interests, expands the scope of innovation in the professional sphere, approaching this with an information culture.

Keywords: proper fraction; multiplication operator; mathematical modeling; musical tune; modal structure linear ornament; oval.

Одержано редакцією 30.06.2019
Прийнято до публікації 24.07.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-74-79

ORCID 0000-0001-5387-1115

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,
заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания,
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатуря Абовяна,
Республика Армения
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

УДК 372.851

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Раскрывается сущность понятия идеала в математике как представления каждого человека (человеческой группы, общества) о совершенстве, эталон и высшая цель, к которой он стремится.

Обращается внимание на то, что понятие идеала всегда связывается с определенным феноменом. Таковым в области эстетических ценностей является эстетический идеал.

Рассматриваются примеры эстетического идеала в математике: точка, прямая, плоскость, треугольник, четырехугольник, равенство, теорема, доказательство и другие понятия школьной математики.

Показывается, что условиями, характеризующими эстетический идеал, являются как различные признаки эстетической привлекательности математических объектов, так и золотое сечение.

Обосновывается, что с точки зрения объективных признаков, математический идеал не зависит от субъекта. С точки зрения субъективных признаков научной эстетики, проявляющейся в результате математической деятельности, эстетический идеал не имеет чисто математического характера и выражается в проявлениях, характерных человеческой деятельности.

Ключевые слова: идеал; эстетический идеал; признаки математического прекрасного; прямая; симметрия; золотое сечение.

Постановка проблемы. Каждая эпоха формирует свое обобщенное представление и восприятие социального, морального, эстетического идеала. В древние времена воплощением идеала служили греческие боги, которые были эталонами морального и эстетического совершенства. Европейское средневековье, на основе христианского вероучения, физического и нравственного совершенства человека выдвинуло свой идеал, воплощенного в рыцарском облике. Возрождение выдвинуло на передний план идеал красоты, в центре которого была гармония человеческого тела, основанная на принципах симметрии, золотого сечения и других принципов красоты. Сложившиеся в недрах феодализма буржуазные отношения выдвинули на первый план идеалы свободы, равенства и братства. Социализм выдвинул идеал коммунизма, основой которого был труд. Для современного общества идеалом стали деньги, материальные ценности.

Эстетический идеал, рассматриваемый в качестве **цели статьи**, также является одним из способов раскрытия сути прекрасного, впервые использованный теоретиками классицизма, основывавшихся на наиболее мощном проявлении искусства в Древней Греции – традициях скульптурного искусства. Эстетический идеал здесь – скульптурные образы богов, отличающиеся совершенством, а также своим превосходством над человеческими формами и размерами, что являлось основой не только поклонению им, но и мерилом красоты.

Прекрасным было то, что было близко к этому эстетическому идеалу.

Следуя этим традициям оценки прекрасного, представители классицизма считали идеалом ту умозрительную модель, которая согласовалась с идеей классицизма.

Анализ последних исследований и публикаций. Выдающийся теоретик этого периода И. Винкельман, к примеру, предлагает следующую формулу идеала классицизма: «изящная простота и мирное величие» [1, с. 140].

Исходя из этого, данного классицизмом определения идеала прекрасного, искусствовед В. Бранский приводит общее описание прекрасного посредством эстетического идеала – как соответствие умозрительной модели (и ее материальной реализации) с эстетическими идеалами. Это определение может быть применено как к эстетическому идеалу, принятому каждым человеком, так и к другим классическим, романтическим, реалистическим, символическим, импрессионистическим, фовистским, кубистским, сюрреалистическим и к другим нормативам представления идеала [2, стр. 55]. При этом в эти нормативы могут быть как симметрия, так и асимметрия, движение и неподвижность, яркие или спокойные тона, различные черты геометрических линий и т.д. То есть симметрия прекрасна, если она соответствует идеалу симметрии, движение прекрасно, если оно соответствует идеалу движения, доказательство прекрасно, если оно соответствует идеалу доказательства и т.д.

Изложение основного материала исследования.

Математический идеал. Те или иные объективные или субъективные признаки математического прекрасного, отдельные проявления ее внешней или внутренней эстетики, создавая определенную эстетическую привлекательность, еще не приводят к совершенной красоте, к идеалу прекрасного. М.А. Родионов и Е.В. Ликсина выделяют три признака математической красоты: простоту, гармонию, неожиданность, и степень эстетики («тектоничность») математического объекта решается в зависимости от того, сколько из этих признаков участвует в эстетической характеристике данного объекта [3]. Соглашаясь с эффективностью данного подхода в выявлении эстетики математических объектов, отметим, что он также не может служить основа-

нием для определения идеала или совершенства. Нам кажется, что эстетический идеал в математических объектах проявляется в случае явного, исключительного выражения того или иного конкретного признака математического прекрасного. И мы более склонны для эстетики математических объектов принимать характеристики типа идеальной ясности, идеальной четкости, идеальной строгости и т.д.

В то же время конкретный математический объект сам может служить идеалом для той или иной обобщенной идеи. Именно в таком смысле мы употребляем понятия идеальное доказательство, идеальное решение и т.д. В этом смысле также характеризуются точка, прямая, поверхность и другие математические понятия, самые разнообразные математические модели прикладных задач как идеализации физических или природных объектов, или явлений [4].

Человеческая жизнь как форма существования проявляется в пространстве, времени и движении, и эта реализация осуществляется не случайно, а по некоторым закономерностям, определенным выбором форм, которые делают жизнь легкой, возможной. Эти формы в своем совершенном, идеальном состоянии изучаются в геометрии и служат в качестве ориентиров для человека, человеческой деятельности.

Для утверждения сказанного рассмотрим следующий пример. Одним из великих закономерностей природы является геометрический подход к кратчайшему расстоянию между двумя точками. Это отрезок прямой линии, соединяющий данные точки. И даже когда человек не знает этого простого закона, переходя от одного места к другому, его движение работает так, чтобы выбрать отмеченную геометрическую форму в качестве идеала. Более того, так выбирает кратчайший путь каждое живое существо и даже свет. Посмотрим на наше окружение, на предметы естественные или человеческого творения – наш дом, квартиру, предметы домашнего обихода, дороги... Все они основаны на прямой как идеале, к которому стремился человек или природа при создании частей своих творений. И, прежде всего, возможность такой беспрецедентной применимости превращает идеал прямой линии в эстетический идеал, так как применимость является объективным признаком прекрасного.

Что касается других объективных признаков математического прекрасного, многие из них также широко проявляются в моделях прямой. Действительно, прямая обладает разнообразными симметрическими пропорциями, что является одним из самых важных признаков прекрасного. Между отрезками прямой существует также полная гармония, а также ритм – предел последовательностей периодических кривых, с убывающим и стремящимся к нулю длинами периодов этих кривых.

Подобного рода идеалом математического прекрасного является и плоскость, которая считается идеалом для реализуемых задумок в различных областях жизнедеятельности человека. Удивительным, загадочным, стремящимся ввысь идеалом является понятие точки, которое не имеет размеров, однако создает прямую. Точка, прямая и плоскость – в этих трех эстетических идеалах или первоначальных понятиях евклидовой геометрии широко проявляются четкость, простота, оптимальность, стабильность и другими объективными признаками, а их восприятие сочетается с неожиданностью, непредсказуемостью и другими субъективными признаками математического прекрасного.

Рассмотрим также важные геометрические фигуры – треугольник и четырехугольник. Что совершенно или идеально в каждом из этих фигур? В случае с треугольником, на первый взгляд кажется, что идеальным является равносторонний треугольник. Это показывает наличие большого количества симметрий в таких треугольниках по сравнению с неравносторонними треугольниками. Если не равнобедренный треугольник обладает одной, равнобедренный – двумя, то равносторонний треугольник обладает шестью симметриями. Тем не менее, есть еще один треугольник, который претендует на совершенство.

В любом случае, если равносторонний треугольник был назван учеными правильным треугольником, то ими был также разграничен специальный треугольник с более совершенным определением красоты, называемой «золотым треугольником». Что это за треугольник? Это связано с признаком математического прекрасного – сравнением, и получается при применении золотого сечения к сторонам треугольника. Треугольник

идеален, если две стороны равны и вместе с третьей стороной каждая из них составляет золотое сечение. Удивительно то, что золотой треугольник является частью правильного пятиугольника – пятисторонней звезды (пентаграммы), которая стала символом пифагорейцев благодаря своему эстетическому совершенству: в пяти сторонах пятисторонней звезды образуются пять золотых треугольников.

Но еще более удивительным является выбор совершенства или идеала красоты для четырехугольника. Здесь также квадрат со своими равными сторонами и равными углами называется просто правильным четырехугольником, хотя у него, по крайней мере, в два раза больше количество видов симметрий, чем у других четырехугольников. Существует еще одна причина для идеализации квадрата среди четырехугольников. Если мы хотим построить четырехугольник с заданным периметром и с максимальной площадью (т.е. изображаемый четырехугольник был наиболее полезным), то это будет квадрат.

Таким образом, у нас есть еще два эстетических признака квадрата – практичность и полезность. Но и здесь мы имеем дело с другим восприятием идеала или совершенства. Существует четырехугольник под названием «золотой прямоугольник». Это прямоугольник, стороны которого разделены золотым соотношением.

Интересно, что золотые треугольник и прямоугольник связаны не только со многими математическими понятиями и закономерностями, но и со множеством природных предметов и явлений, т.е. имеют естественные основы. Это показывает, что берущее свое начало еще с шумеров и Сократа знаменитое положение о том, что прекрасное является то, что наиболее полезно, по-прежнему не полностью отражает естественный ход вещей, и его подтверждение не кроется в сократовском крылатом выражении «навоз прекрасен, если он полезен», а в математическом подходе к прекрасному, по которому хоть квадрат и является наиболее полезным из всех четырехугольников, но все же самым красивым является золотой прямоугольник.

Мы также можем сослаться и на пространственные тела. Кажется, что здесь идеальным, совершенными явля-

ются равносторонние или платоновские пять тела, которые отличаются большим количеством симметрий. Тем не менее, достаточно проследить за таким чудесным созданием природы, как пчела, и созданием ее, не менее чудесным производением – меда, то увидим, что, по крайней мере с точки зрения применимости, идея совершенства и идеальности должна быть иной.

Математические «способности» пчел наблюдались людьми еще в IV веке. Действительно, нужно быть искусным архитектором, чтобы быть способным создавать с таким мастерством соты из стоящих бок о бок равносторонних шестиугольных призм с тонкими стенами из пчелиного воска. Кроме того, важно иметь в виду, что эти шестиугольные призмы, в случае одинакового количества потребляемого воска для стен, занимают максимальный объем и вмещают максимальное количество меда.

Но позже, начиная с 17-го века, некоторые ученые, в том числе Чарльз Дарвин, выразили мнение, что пчелы на самом деле изначально строят свои пчелиные клетки в виде прямого круглого цилиндра (можно предположить, что сквозное появление цилиндрического круга обеспечивается пчелами путем размещения своих тел в них), и только позже они принимают правильную форму шестиугольника благодаря гравитации и трех соседних свечей ячейки. И в 2004 ученые университета Кардиффа, Великобритания, подтвердили эту гипотезу своим опытом [5].

Но сказанное, несколько не умаляя инженерные и математические навыки пчел, одновременно доказывает, что правильные гексагональные призмы с практическими и эстетическими возможностями превосходят платоновские тела, хоть те и имеют большее количество симметрий и, следовательно, примечательны этим в эстетическом аспекте. Таким образом, и в случае пространственных тел не всегда прекрасное, производимое симметрией, идеальнее и совершеннее, чем прекрасное, связанное с прикладными применениями.

Здесь мы не отметили такие совершенные формы идеализации математического прекрасного, как окружность и шар. Последние заслуживают внимания, как по причине беспрецедентного изобилия симметрий, так и большими возможностями в плане полезности и примени-

мости, оптимальности и стабильности – причинами, которые делают их эстетически совершенными и идеальными, чем и используются, например, в керамике. Однако в то же время отметим, что природа может и не быть согласна с таким определением идеала, так как, например, у планет не идеальная форма шара, а эллипсоида вращения, и они вращаются не окружностями, а эллипсами и т.д. [6].

Современный человек, наряду с прямой линией и плоскостью, исходя из своего более утонченного вкуса и требований, использует сложные технологии, чьи поверхности могут и не быть частью плоскости, однако им требуется ровность, некое определение гладкости тела, свойство которого можно описать лишь исходя из концепции понятия производной.

А что такое равенство? Может ли кто-нибудь представить свою жизнь без наличия в ней равенства? Все необходимые нам измерения, взвешивание, покупки делаются по принципу равенства. А лежащее в его основе математическое равенство, которое по себе совершенно, выступает в качестве идеала, к которому стремятся все его практические применения, которые в значительной степени несут приблизительный характер. Более того, именно это математическое равновесие служит «строительным материалом» и делает возможной всю архитектуру математики, на основе которой и создаются достижения современной науки и техники: полет самолета, телевизионные передачи, спутники и многое другое [7].

Подобные суждения могут быть сделаны о многих математических понятиях и теоремах. Кроме того, многие понятия и теоремы математики можно также рассматривать как результат процесса идеализации природных явлений, моделирования естественнонаучных фактов и закономерностей. А математическое доказательство является идеальным примером обоснованной речи, ее доказанности и доказуемости.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, математика с помощью основных форм своего проявления – понятий, теорем и доказательств – выступает в качестве сочетания идеалов, нацеленных на исследование природы, а также естественных наук [8]. И насколько же данный

подход близок к определению прекрасного, данного В. Бранским: «Красота – это соответствие умозрительной модели с эстетическим идеалом» [2].

Отметим еще, что с точки зрения объективных признаков, математический идеал не зависит от субъекта. Он для каждого конкретного случая единичен, уникален. Иногда он действует как аксиома или гипотеза, а во многих случаях он получается в результате правильного решения соответствующей задачи. Например, отрезок прямой, как идеальное, кратчайшее расстояние между двумя точками, является геометрической аксиомой, а утверждение о круге, как о идеале кривой заданной длины, содержащая максимальную площадь внутри себя, требует доказательство.

Другая картина прослеживается с точки зрения субъективных признаков научной эстетики. Здесь эстетика проявляется в результате математической деятельности, а эстетический идеал не имеет чисто математического характера и выражается в проявлениях, характерных человеческой деятельности.

Список библиографических ссылок

1. Винкельман, И.И. История искусства древности. Малые сочинения: перевод с издания 1763 г., сделанный в 1890 г. Ленинград: ОГИЗ [Гос. изд-во изобразительных искусств – ИЗОГИЗ], 1933. LXXI, 432 с.
2. Бранский В. Искусство и философия, Москва, 1999. 704 с.
3. Родионов М.А., Ликсина Е.В. Эстетическая направленность обучения и пути ее актуализации, Пенза: ПГПУ, 2003. 170 с.
4. Субботин А.А. Идеализация как средство научного познания. *Проблемы логики научного познания*. Москва: Наука, 1964. С. 357–374.
5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. Москва, 2013. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/
6. Новая философская энциклопедия: В 4-х тт. Под редакцией В.С. Степина. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2010.
7. Лурье Л.И., Математическое образование в пространстве эстетического опыта. *Образование и наука*, 2006, №6. С. 116–129.
8. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики. Ереван, 2015 (на армянском языке).

References

1. Winckelmann, A. (1933). The History of Art of Antiquity. Small works: translation from the 1763 edition, made in 1890. Leningrad: State Publishing House of Fine Arts. (in Rus.).
2. Bransky, V. (1999). Art and Philosophy, Moscow, 704 p. (in Rus.).
3. Rodionov, M.A., Lyksina, E.V. (2003). Aesthetic orientation of learning and ways of its actualization. Penza. 170 p. (in Rus.).
4. Subbotin, A.L. (1964). Idealization as a means of scientific knowledge. *Problems of the logic of scientific knowledge*. Moscow: Science. 357–374.

5. Encyclopedic dictionary on psychology and pedagogy. (2013). Moscow. Retrieved from https://psychology_pedagogy.academic.ru/ (in Rus.).
6. New philosophical encyclopedia: In 4 vols. (2010). In V.S. Stepin (Ed). 2nd edition, revised and suppl. Moscow (in Rus.).
7. Lurie, L.I. (2006). Mathematical education in the space of aesthetic experience. *Education and Science*. 6, 116–129. (in Rus.).
8. Mikaelyan, H.S. (2015). Excellent and educational potential of mathematics. Yerevan. (in Arm.).

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor Science in Pedagogy, PhD in Physics and Mathematics, Professor,
Head of Mathematics and Methods of Its Teaching Department,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia

AESTHETIC IDEAL AND MATHEMATICAL EDUCATION

Summary. Introduction. The ideal is the imagination of each person (human group, society) about perfection, the standard and the highest goal to which he aspires. In the area of beauty, harmony and, in general, in the area of aesthetic values an aesthetic ideal manifests. The aesthetic ideal is one of the ways of revealing the essence of the beauty, which means the correspondence of speculative model with aesthetic ideal. Human life as a form of existence manifests itself in space, time and movement, and this realization is not carried out by chance, but according to certain laws, a certain choice of forms that make life easy, possible. These forms in their perfect, ideal condition are studied in geometry and serve as guidelines for man, for human activity. Meanwhile, these geometrical forms, ideals, possessing the many signs, characterizing the mathematical beauty, make up an aesthetic ideal.

For the approval of the above, an example of a straight line is considered. One of the greatest laws of nature is the geometric approach to the shortest distance of two points. This is a straight line segment connecting the data points. And even when a person does not know this simple law, moving from one place to another, his movement works in such a way as to choose a geometrical shape as an ideal. Moreover, this way is chosen by the shortest path of every living creature and light. Let's look at our environment, on the subjects of natural or human creations – our house, apartment, household goods, roads ... All of them are based on the direct as the ideal to which

man or nature aspired when creating parts of their creations. And, above all, the possibility of such unprecedented applicability turns the ideal of a straight line into an aesthetic ideal, since the applicability is an objective sign of the beauty. As for the other objective criteria of mathematical beauty, many of them are also widely manifested in straight line models. Indeed, the straight line has a variety of symmetric proportions, which is one of the most important signs of aesthetics. There is also complete harmony between straight line segments, as well as rhythm – the limit of sequences of curves going to decreasing and zero-length lengths of repeating parts or periods of these curves.

As other examples of the aesthetic ideal are considered a point, a plane, a triangle, a quadrangle, equality, a theorem, a proof, etc., and the conditions characterizing the aesthetic ideal are both various criteria of the aesthetic appeal of mathematical objects, and the golden ratio. For triangles, an example of an aesthetic ideal is a canonical triangle and a golden triangle, and for quadrangles – a square and a golden quadrangle. One side canonical triangle and a square have many symmetries, other side the golden triangle and quadrilateral have the fact that their sides make up the golden section.

Keywords: ideal; aesthetic ideal; aesthetic features; straight; symmetry; golden ratio.

Одержано редакцією 18.05.2019
Прийнято до публікації 23.06.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-79-83
ORCID 0000-0002-3457-6003

ОРЛОВА Наталія Дмитрівна,

кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики,
Національний університет «Одеська морська академія»
e-mail: natorl2969@gmail.com

ORCID 0000-0002-9128-1324

КОРНОДУДОВА Наталія Миколаївна,

старший викладач кафедри українознавства,
Національний університет «Одеська морська академія»
e-mail: marina7@te.net.ua

УДК 51:378.147

НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НАУКОВОМУ СТИЛЮ (НА МАТЕРІАЛІ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ)

Розглядаються питання розвитку математичної мови у курсантів-іноземців.

Опрацювання літературних джерел і вивчення практики викладання окремих розділів вищої математики уможливило виявлення необхідних умов і прийомів, які сприятимуть розвитку та формуванню математичних навичок і умінь.

Аналіз різних аспектів адаптації і навчання математичних дисциплін іноземними студентами дає підстави стверджувати про відсутність єдиного підходу до розвитку матема-

тичної мови, не зважаючи на те, що є розвідки, де запропоновано різні аспекти академічної адаптації слухачів підготовчих відділень університетів.

Обґрунтовується, що на підготовчих курсах для іноземних студентів бажаним є збільшення обсягу практичної підготовки з елементарної математики з елементами вищої.

Виокремлюється один зі шляхів підвищення якості математичних знань студентів морської академії – викладання вищої математики англійською мовою.

Ключові слова: іноземні студенти; математична мова; модель; вміння; навички; завдання.

Постановка проблеми. Входження України в єдиний міжнародний освітній процес, створення конкурентно здібних освітніх послуг збільшує кількість іноземних студентів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України.

За прогнозами OECD (Організація Економічного Співробітництва і Розвитку) кількість іноземних студентів у світі до 2025 року становитиме 5 мільйонів [1], відповідно зростає і кількість іноземців, що бажають отримати дипломи міжнародного зразка з морської галузі. Але, на жаль, рівень підготовки з математики студентів-іноземців у ЗВО не завжди відповідає якісним вимогам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При викладанні іноземним студентам математики, як загальнотеоретичної дисципліни, постають завдання, серед яких: паралельне опанування мови спілкування і мови дисципліни; заповнення прогалин у знаннях з математики (через неспівпадіння програм української та національних шкіл); вивчення деяких розділів математики спочатку, у випадках недостатньої підготовки [2; 3].

Вагомим напрямом підготовки іноземних фахівців вищої кваліфікації є використання досягнень сучасної педагогічної науки в організації процесу навчання іноземних курсантів у вищій школі, зокрема, у Національному університеті «Одеська морська академія» (далі – НУ «ОМА»). Математизація і комп'ютеризація практично всіх галузей знань вимагає нового підходу до математичної освіти у вищій школі, домінантою якої має бути професійна спрямованість [4] математичної освіти.

Розробка і застосування викладацьким складом сучасних професійно-орієнтованих технологій навчання, реалізація в учбовому процесі певних дидактичних методів, форм, засобів і, що важливе, мови навчання, дозволить іноземним курсантам швидше адаптуватися. Зауважимо також і на специфіці морської галузі, адже для фахівців (інженерів-судноводіїв, інженерів-судномеханіків тощо) конче потрібно професійно опанувати англійську мову, оскільки вона є однією з офіційних мов IMO (International Maritime Organization).

Аналізуючи різні аспекти адаптації і навчання математичних дисциплін іноземними студентами, слід зазначити відсутність єдиного підходу до розвитку математичної мови. Так, є розвідки [5], де запропоновано три аспекти академічної адаптації для слухачів підготовчих відділень університетів. Досвід роботи викладачів НУ «ОМА» дозволяє стверджувати, що для успішної адаптації курсантів-іноземців треба прикласти спільні зусилля як викладачів вищої математики підготовчого відділення, так і викладачів-мовознавців підготовчого відділення. На особливу увагу приділено питанням спадкоємності в навчанні математичної мови. Підтримуємо думку дослідників [6], які в роботах наполягають на важливості використання вербальних і невербальних методів навчання, що сприятиме швидшому опануванню невідомого, важко засвоюваного математичного матеріалу.

Мета статті. Розгляд умов, завдяки яким опанування науковими стилями математичної мови курсантами-іноземцями є найґрунтовнішим.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування математичних навичок і умінь тісно пов'язане з формуванням математичної мови. Для українських учнів цей процес починається в молодших класах загальноосвітньої школи і триває у ЗВО. Для курсантів-іноземців, які вперше відчують загальновживану лексику і взагалі не обізнані з математичними термінами (мовою математики), вивчення вищої математики викликає значні труднощі.

За всіма правилами мови, математична лексика істотно відрізняється від загальновживаної лексики, вимагає знання спеціальних математичних термінів, більшість з яких у побуті не вживаються (*скалярний і векторний добуток, безперервна функція, диференціал, похідна, первісна, інтеграл тощо*). А отже, розвиткові правильної математичної мови сприяє постійна й копітка робота.

При опануванні математичної мови курсантами-іноземцями, важливо звернути увагу на своєрідність назв і значень математичних термінів, враховуючи особливості перекладу з рідної мови. Так, серед термінів є такі, що не викликають труднощів, курсанти-іноземці Турції розуміють їхній зміст без словника: *формула* – formül; *синус* – sinüs; *куб* – küp.

Є терміни математики, які вживаються в різних термінологічних системах турецької мови [7], і, відповідно до цього, видозмінюються їхні значення:

Дріб

1) собир., охот. saçma

2) кулеметна дріб – (ağır) makinalı takirtisi

3) математична. Kesir (-sri)

Мінус

1) eksi

мінус пять

три – beş eksi üç

при морозі *мінус* тридцять градусів – eksi otuz derece soğukta

2) разг. (недолік) kusur.

Рівність

eşitlik

1) *рівність* років – yaş eşitliği

рівність прав і обов'язків – hak ve ödev eşitliği

рівність перед законом – yasa karşısında önünde eşitlik

2) *знак рівності* – eşit işareti

рівність – eşitlik

Опрацюючи математичний текст, доцільно виділити три етапи:

передтекстовий (запис математичних термінів та їхнє пояснення на мові навчання (українській, російській) і на рідній мові з перекладом мовою навчання, наприклад: $x \in R$, $N \subset R$;

текстовий (пояснення порядку виконання дій у математичному тексті, наприклад, $3a(b-c)^2 = 3a(b^2 - 2bc + c^2) = 3ab^2 - 6abc + 3ac^2$, де перша дія зведення в квадрат, а потім розкриття дужок);

післятекстовий (виконання математичних перетворень і рішення простих рівнянь, пояснення отриманого результату, наприклад:

$$2^{x+3} = \sqrt{8} \Leftrightarrow 2^{x+3} = 2^{3/2} \Leftrightarrow x+3 = 3/2 \Leftrightarrow x = -1,5.$$

Мова є джерелом інформації, а отже, й засобом навчання. Правильний розвиток мовлення – це повсякденна робота при навчанні будь-якої дисципліни [8], у тому числі й математики.

Однією з умов опанування математичного матеріалу курсантами (і не тільки іноземцями) є стандартна вимога щодо розвитку усної та писемної мови математики. Досвід роботи у вищих навчальних закладах дозволяє стверджувати, що більшість курсантів першого курсу, які вже опанували певні основи термінології математики, на жаль, не можуть зв'язно і грамотно користуватися вже набутими

знаннями як в усній, так і в писемній формах.

Вважаємо, що необхідною умовою, що сприятиме успішній пізнавальній і творчій діяльності, є наявність позитивних емоцій у процесі вивчення і навчання математичної мови. Такі емоції виникають, коли на заняттях створено доброзичливі обставини. Викладачам, які проводять лекції і практичні заняття у курсантів-іноземців, не варто обурюватися на їхні недостатні знання деяких формул елементарної математики. Як свідчить практика, бажано записати ці формули на дошці і одразу ж пояснити, як ними слід користуватися, бо може так статися, що ці формули їм вже відомі, але рівень володіння математичною термінологією робить їх «невідомими».

Мова викладача має бути чіткою і адаптованою, інакше подібна мова сприйматиметься [3; 9] іноземцями як суцільний звуковий потік, що викликає у них роздратування. Завдання мають бути чітко сформульованими, продемонстровані також можливості, які сприятимуть вирішенню цього завдання.

Навчання слід зорієнтовувати не тільки на математичний апарат, який буде використовуватися й надалі, а й на математичну термінологію. При цьому слід пам'ятати, що не можна навчити мови математики без вивчення самої математики – *розкрити дужки з дією*: $3a(2b-4c) = 6ab - 12ac$; *винести загальний множник за дужки* – $4a^2b^3c + 2abc^2 = 2abc(2ab^2 + c)$.

На початковому етапі вивчення мови математики добрим помічником викладачеві є використання вербальних і невербальних методів [6]. Чимало нових і незнайомих слів курсанти-іноземці більше зрозуміють і запам'ятають, якщо ознайомлені з мовою символів у математиці, яка є інтернаціональною. Опановуючи математичну термінологію, кожний курсант-іноземець має виконати певну кількість завдань базового рівня, що забезпечуватиме якісні знання й надалі.

Одним зі шляхів вирішення проблеми математичної освіти є написання фахівцями методичних рекомендацій і посібників для курсантів-іноземців. Подібні методичні матеріали мають за мету, перш за все, ознайомити курсантів-іноземців з мовою математики. У зв'язку з цим, математичний матеріал має бути

викладений у доступній мовній формі, містити достатню кількість вирішених прикладів і пояснень до рішення, а також приклади для самостійного опрацювання трьох рівнів складності з відповідями. Виконання математичних завдань сприятиме розвитку елементарних умінь у читанні й розумінні математичних текстів, активізації лексичного запасу, а також сприятимуть формуванню обчислювальних навичок.

Методичні рекомендації і посібники для курсантів-іноземців доцільно створювати у співпраці викладачів підготовчих відділень і викладачів ЗВО, дотримуючись спадкоємності в навчанні математики.

Перевіряючи засвоєння матеріалу, не бажано обмежуватися вимогою тільки письмово вирішувати завдання (вони найчастіше виконуються «за шаблоном»), бо доцільно продемонструвати саме елементи логічного мислення, правильне міркування і формулювання своїй ідеї, думки згідно з запропонованими завданнями. Відзначимо також, що ще одним зі шляхів вирішення поданої проблеми є використання елементів особистісно-орієнтованого навчання [10; 11] при вивченні всіх передбачених програмою розділів курсу «Вища математика». У цьому випадку процес підготовки доцільно побудувати на учбовому діалозі викладача і курсанта-іноземця.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Процес опанування курсантами-іноземцями вищої математики, її термінології сприятиме розвитку логічного мислення і умінню аналізувати, абстрагувати і схематизувати, вичленовувати окремі випадки і застосовувати набуті знання для вирішення практичних завдань.

На підготовчих курсах доцільно впровадити практичні заняття з елементарної математики.

Досягненню позитивних результатів щодо опанування курсантами-іноземцями математичної мови сприяє використання в учбовому процесі для інтенсифікації пізнавальної активності перелічених сучасних методів навчання.

Зазначимо, що одним зі шляхів підвищення якості математичної освіти і використання математики у спеціальності є викладання вищої математики в Національному університеті «Одеська морська академія» англійською мовою.

Список бібліографічних посилань

1. OECD (2012). Education at Glance 2010: Highlights. Paris: OECD Publishing, 2012. 91 p. URL: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf> (дата звернення 23.04.2019).
2. Новикова О.А., Сурыгин А.И., Чайкина Т.А. Методическое обеспечение самостоятельной работы иностранных студентов предвузовского этапа обучения. *Международное сотрудничество в образовании: материалы IV Международной научно-практической конференции*: ч. 2. СПб, 2004. С. 300–305.
3. Орлова Н.Д. Особенности методики обучения высшей математики иностранных курсантов в техническом вузе: *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. №17(270). С. 72–75.
4. Орлова Н.Д., Крылова Т.В., Орлова Е.Ю. Применение профессионально ориентированной технологии обучения для совершенствования математической подготовки магистров. *Дидактика математики «Проблемы и исследования»* Міжнародний збірник наукових робіт. Донецьк: ДНУ. 2007. Вип. 26. С. 210–217.
5. Зінонос Н.О. До питання про вивчення математичної мови іноземними слухачами підготовчих відділень університетів. *Матеріали міжнародної науково-методичної конференції. Проблеми математичної освіти ПМО*. Черкаси. 2015. С. 111–112.
6. Тарасенкова Н.А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символічних засобів у навчанні математики учнів основної школи: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2004. 630с.
7. Рыбальченко Т.Е. Турецко-русский и русско-турецкий словарь. 7-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз. Медиа, 2007. 694 с.
8. Добрева, С. От текста към действието и от действието към текста. Учебно помагало. Шумен: Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», 2017. 238 с.
9. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности: учеб. пособие. Под ред. проф. Резника С.Д. Москва: ИНФРА. 2009. 389 с.
10. Скафа Е.И. Современные технологии эвристического обучения математике. *Збірник доповідей. Міжнародної науково-методичної конференції «Евристичне навчання математики»* 15–17 листопада. Донецьк, 2005. С. 106–108.
11. Орлова Н.Д., Тихонцова Н.И. Использование элементов личностно-ориентированного обучения, при изучении курса "Высшей математики". *Дидактика математики «Проблемы и исследования»* Міжнародний збірник наукових робіт. Донецьк, ДНУ, 2006. Вип. 25. С. 214–218.

References

1. OECD (2012). Education at Glance 2010: Highlights. Paris: OECD Publishing. 91 p. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf> (date of access is 04/23/2019).
2. Novikova, O.A., Surygin, A.I., Chaikina, T.A. (2004). Amethodical support for the independent work of foreign students of the pre-university level of education. *International cooperation in education: materials of the IV International Scientific Practical Conference*: Part 2. SPb: Publishing house of SPbSPU.
3. Ordova, N.D. (2013). Features of the methodology of teaching higher mathematics of foreign cadets in a technical college: *The Bulletin of Cherkasy University. Serial "Pedagogical Science"*. Cherkasy. 17(270). 72–75.
4. Orlova, N.D., Krylova, T.V., Orlova, E.Yu. (2007). The use of professionally oriented learning technol-

- ogy to improve the master's mathematical training. *Didactics of Mathematics "Problems and Research" International Collection of Scientific Papers*. Donetsk; DNU. 26. 210–217.
5. Zononos, N.O. (2015). Before feeding on mathematically m movi by nonotherm listeners of training ідділень universities. Materials of the international scientific and methodical conferences. *Problems of mathematical education of PME*. Cherkasy. Ukraine. 111–112.
6. Tarasenkova, N.A. (2004). Theoretical and methodological foundations of the symbolic-symbolic preoccupation of mathematics in the mainstream schools. *Doctor Science Dissertation*. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.
7. Rybalchenko, T.E. (2007). Turkish-Russian and Russian-Turkish dictionary. 7th ed. Moscow: Russian Language, Media.
8. Dobreva, S. (2017). From text to action and from action to text. Tutorial. Shumen: Bishop Konstantin Preslavski University Publishing House. 238 p.
9. University lecturer: technology and organization of activities. (2009). Training Manual. In prof. S.D. Reznik (Ed.). Moscow: INFRA.
10. Scafa, E.I. (2005). Modern technology heuristic study of mathematics. *International Scientific and Methodological Conference "Heuristic Learning of Mathematics": Collection of reports, November 15–17*. Donetsk. 106–108.
11. Orlova, N.D., Tikhontsova, N.I. (2006). The use of elements of personality-oriented learning in the study of the course "Higher Mathematics". *Didactics of Mathematics "Problems and Research"*. International collection of scientific works. Donetsk, DNU. 25. 214–218.

ORLOVA Natalia,

PhD in Technical Sciences, Associate Professor of Higher Mathematics Department,
National University of «Odessa Maritime Academy»

KORNODUDOVA Natalia,

Senior Lecturer of Ukrainian Studies Department,
National University of «Odessa Maritime Academy»

TRAINING OF CADETS – FOREIGNERS TO THE SCIENTIFIC STYLE (ON THE MATHEMATICAL LANGUAGE MATERIAL)

Summary. Introduction. The entry of Ukraine into a single international educational process, the creation of competitive educational services, increases the number of foreign students in higher education institutions of Ukraine. But, unfortunately, the level of training in the mathematics of foreign students does not always meet the qualitative requirements. Mathematization and computerization of practically all branches of knowledge require a new approach to mathematical education at a higher school, the dominant of which should be the professional orientation of mathematical education.

The purpose of the article is to analyze various aspects of adaptation and preparation of foreign students for mathematical disciplines.

Methods. To successfully master the program of higher mathematics in the in higher education institutions, knowledge of special mathematical terms in the language of instruction is required. When working with a mathematical text, it is necessary to distinguish three stages: pre-text (recording mathematical terms and explaining them in the language of instruction); textual (explanation of the procedure for performing actions in a mathematical text); textual (explanation of the procedure for performing actions in a mathematical text). Studying mathematical terminology, each foreign student must solve a certain number of basic level tasks, providing him with quality knowledge in the future. One of the ways to solve the problem of the mathematical education of cadets – for-

eigners is the creation of methodological manuals written specifically for foreign cadets.

Results. In the process of studying higher mathematics (mathematical terminology), foreign cadets should develop logical thinking, the ability to analyze, abstract, schematize, isolate particular cases, apply their knowledge to solve professional and practical problems.

Originality. The educational process uses various teaching methods that contribute to the intensification of the cognitive activity of foreign cadets. Studying higher mathematics, according to the proposed method, the foreign cadet does not only solve basic level tasks, but applies this knowledge to solve professional problems.

Conclusion. For preparation courses, it is desirable to introduce a greater number of hours for practical training in elementary mathematics with elements of higher mathematics. To solve this problem, use elements of student-centered learning. One of the ways to improve the quality of mathematical education and the use of mathematics in the specialty is the teaching of higher mathematics at the National University of Odessa Maritime Academy in English.

Keywords: foreign cadets; mathematical language; model; teaching methods; terminology; skills.

Одержано редакцією 18.05.2019
Прийнято до публікації 29.05.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-83-88
ORCID 0000-0003-4200-7270

PANOV Serhii,

PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Philology Department,
V.I. Vernadsky Taurida National University
e-mail: panovsf@ukr.net

УДК 378.016:[81'255.2:6]](045)

CREATIVITY OF WILHELM KIESEWETTER TRANSLATOR, ARTIST-ETHNOGRAF ON THE BASIS OF TRAVELING TO THE CRIMEA

The article deals with issues related to the work of the then outstanding Berlin translator, artist and ethnographer Wilhelm Kieseewetter. The desire to present to the wider public a variety of

looks, mores and customs of different, less known and less cultural tribes prompted to study them during many years and r display pictures of their life on the spot. The result of his travels was a col-

lection of ethnographic travel sketches, which consists of embossed images and canvases painted with oil paints.

The article presents important elements of creativity of the traveler, translator, artist and ethnographer.

The purpose of the article is to highlight some stages of his stay in the Crimea, to show an example of everyday scenes of children and teachers in school, to reveal his talent of knowledge of other worlds.

Research methods: theoretical and historical analysis, synthesis of scientific literature. His philosophical reflection of reality is based on his experiences through the world of pictures and models of reality.

Keywords: creativity; translator; painter; ethnographer; Wilhelm Kieseewetter; travel in the Crimea, Tartar village school.

Introduction. Many European scientists and artists of the XVIII-XIX centuries travel to many distant countries. They dreamed of exploring the world, in order to subsequently transmit their knowledge and discoveries in the form of reports, paintings, texts, books and sculptures. With the help of their paintings they wanted to convey the experience of communication and at the same time tried to entertain the viewer. This didactic aspect was generally characteristic of genre art, which in the XIX century, gained popularity from the German public. At the same time, plot pictures are based on the artist's personal experience. The principal was the depiction of life and everyday situations, clothing and people who lived in the countryside. These include Eugène Delacroix [1-2], Johann Moritz Rugendas [3-5], Pablo Diener-Ojeda [6], Jon Catlin [7-8].

One of these artists was the Berlin artist-ethnographer Wilhelm Kieseewetter [9]. He made two different journeys and for fourteen years traveled in Scandinavia, the European part of Russia, the Crimea and the Caucasus. He traveled on foot, riding and riding in a carriage, traveling with the help of camels and ships. It was financed by making portraits that sold well in Sweden.

While traveling, he wanted not only to open up as an artist, but also to know the life of other nations. Kieseewetter was especially impressed by his stay in the Crimea in 1845-1847. He lived in Kerch, Simferopol, Bakhchisarai, and also on the southern coast of the Crimea – in Sudak, Gurzuf, Yalta, Alushta and Sevastopol. Moving from one place to another, he stayed in Tatar families, got acquainted with the life of the Gypsies. About how the life of the

Tatars and the Gypsy camps flowed Kieseewetter described in his diaries. He published his diary entries in 1854 in Berlin. Kieseewetter described his impressions in this way «How pleasant the nights are in a small village near the seashore! Each hut here radiates peace and joy among the aromas of cool gardens with flower beds. How sweet is the peace of the carefree followers of Mohammed among the thick foliage in the harem, where a deep mystery of love is hidden under the quiet murmur of the stream and the singing of the nightingale».

Methodology of the Research. Wilhelm Kieseewetter was born in 1811 in Berlin. He received his artistic education from Karl Retig, who was a student of the senior master of the Royal Porcelain Manufactory Johann Friedrich Schulz. Later, Karl Retig taught science at his drawing school in the Royal Botanical Gardens.

In order to better understand the artist-ethnographer Wilhelm Kieseewetter, it is necessary to trace his beginning of a creative journey through the countries of Scandinavia and Eastern Europe. The route of his journey began on June 16, 1838. He from Berlin went on foot to the island of Rügen. Then he moved to Sweden, where he lived for a year in various cities of Ramløse, Helsingborg, Norrköping, Stockholm, and Umeå. At the end of 1839 he went to Finland Vasa, Tornio, Björnsborg, Tavastehus, Vyborg and stayed there until February 1841. From Vyborg his way lay to St. Petersburg, where he spent only three weeks and then went to Moscow. Until August 1842 he visited cities such as Tula, Ryazan, and Nizhny Novgorod.

Then his route was sent to the southwestern direction such cities as: Kazan, Saratov, Penza, Narovchat, Voronezh and Sebastianovka on the Volga. In March 1844, he was in Zarepta, from where on horseback, he moved south to the steppe region of Kalmykia. He stopped in Chernoyar on the Volga and passed Lake Elton across the steppes of nomadic Kazakhs to the Khan's residence on the shores of the Caspian Sea. After three months of travel, Kieseewetter returned to Zarepta. Now his path lay in Novochoerkassk to the Don Cossacks. In the spring of 1845, he was sent to Nakhichevan, an Armenian colony near the Sea of Azov.

After a short stay in Rostov and Taganrog, he moved to the Crimea [10-11]. Here it is located for two years. He lives in the

cities of Simferopol, Bakhchisarai and Gurzuf. And from the middle of October, 1847, Kiese wetter moved from Yalta to Redut Kale. This city is located on the west coast of the Caucasus. From here he becomes acquainted with the life of the Imeretins and Mingrelians on the territory of today's Georgia. For some time he lived in Kutaisi and in Tiflis. In April 1848, Kiese wetter was sent with a camel caravan to Yerevan. After that, he went on a horse to the Kurds, and then there were Shemakhi, Baku.

From Baku he went to the Tempel gardens, where the temple complex of the Indian priests of the Zoroastrian faith is located. The path of Kiese wetter went from west to east by the southern slopes of the Caucasus and so on to Dre bent. After that, he traveled by ship across the Caspian Sea to Astrakhan. Then it remains for the winter of 1848/49 in Saratov, and only then in the spring of 1849 he sets off on a long journey along the Volga to the north to Belozersk. Having reached Lake Onega, he sets off for Vitegru, and through Lake Ladoga gets back to St. Petersburg. And in a few weeks Kiese wetter takes a return trip through Stetsin to Berlin. After a long eleven-year journey in October 1849, Kiese wetter returns to his hometown.

He arranges here an exhibition of paintings, layouts, which displayed pictures of the life of other countries and peoples. With his works, exhibitions and publications, he wanted to awaken the ability to understand the life of other nations, their customs and traditions. With his paintings and mock-ups, he first of all sought to really show the Europeans in those days the Crimea, far from them. He viewed his paintings rather not as works of art, but as a way of knowing other worlds. In this capacity, they retain their charm so far.

Regionally and with respect to certain cultures, the museum collection of paintings, as well as mock-ups made by Kiese wetter through local crafts, can be classified as follows:

Pictures 11	Gypsies	Crimea, Ukraine
Pictures 33	Crimean Tatars	Crimea, Ukraine
Layouts 3	Crimean Tatars	Crimea, Ukraine

The main source of research is Kiese wetter's paintings and models. They are historical documents of the time and represent, on the one hand, the view of the XXIX century on foreign cultures, and on the other, they acquaint themselves with

unknown ways of life and, despite the subjective point of view and the artist's creative freedom, describe foreign material cultures.

For this reason, paintings and models serve as ethnography sources of historical studies of foreign cultures, and art history as an example of a certain type of art, as examples of ethnographic genre painting.

The current Berlin collection of works by Kiese wetter consists of 162 oil paintings, 10 mock-ups and not yet classified works. During the Second World War, during the evacuation, presumably, 15 paintings and three models were lost.

In the 19th century, travels of European artists and scientists to distant lands were not considered something unusual.

The increasing attractiveness of travel was the result of the Enlightenment, when the forefront of the scientific study of man. Increased interest in a comprehensive study of man, especially to representatives of other cultures. No one was satisfied with the general assumptions and statements, and scientists were eager for objective information about unknown countries and people. This was done by collecting information and data on new lands, by detailed description in travel notes. Description of the culture of the people, sketches of people of different classes, landscapes, the surrounding nature and vegetation. Special interest among researchers enjoyed research in the field of botany.

He no longer attached much value to the artistic improvement of his paintings, and viewed painting rather as a means of displaying his travels. Kiese wetter said: «I explained to the khan of Kyrgyzstan that I absorbed everything that old and new masters taught and embodied them in art – fantasy. But I moved away from such a science. When I paint on the canvas a variety of peoples in different parts of the world, I depict characters, customs and traditions, good or ugly, depict them as they appeared before me, as they were in reality, so that in my paintings the audience could observe the opposition of valor and disadvantage».

In order to better understand the lives of foreigners, Kiese wetter tried to learn some local languages or work with translators. He usually stayed in families and lived their lives. In order not to draw attention to himself, he sometimes dressed as the owners. He watched the locals and embodied and fixed everything seen in the pictures and layouts. He sketched ceremo-

nies, occasionally interviewed, asking about cultural characteristics that he could not observe. He interpreted the history and social conditions of the people he visited in order to better understand and classify the knowledge gained about the culture of a given people.

Kiesewetter became so close with the Crimean Tatars that he received from them the native name of Abdul and accepted him.

Kiesewetter's ways of meeting foreign cultures are similar to the methods of modern ethnographers who use them when they live in foreign groups. First, he addressed the highest-ranking member of the tribe, explained his intentions to him and asked for permission to live in a group and make drawings. After obtaining permission, he asked permission to draw from everyone whom he wanted to draw. Some refused, some took money for it. And there was a case when one Kalmyk Buddhist priest was very happy when he heard that his portrait would see a large unfamiliar world, and very modestly designed the interior of the background.

Sitting in front of the artist while posing, he constantly moved his lips, because he wanted me to portray him in prayer.

Sometimes Kiesewetter felt that the locals did not understand him and he was forced to embellish the portraits against

his own will, which was contrary to reality. Sometimes he became a victim of problems and misunderstandings. Living among Kalmyks, he witnessed the abduction of the bride and did not understand the meaning of this national ritual. He was not aware that this act of abduction of the bride relates to a wedding ritual and everything was agreed among all relatives. He thought that the girl was in danger and began to protect her, which shocked the ritual participants. As a reward for bravery, Kiesewetter was presented with a bride, but this was not part of his plans to found a family among Kalmyks and spend his whole life among these people. Kiesewetter refused such an offer.

Much of what he observed, experienced and recognized, Kiesewetter wrote down, sketched and designed in plastic art forms.

By spreading his knowledge through pictures, mockups and stories, Kiesewetter pursued an ethnographic goal, so that his collection would acquaint the peoples with each other, find mutual understanding and know themselves.

Of course, Kiesewetter, to a certain extent, wanted to entertain the public with his art and his knowledge, but first of all he wanted to teach people, that is – quite in the spirit of enlightenment – he was eager to impart knowledge.



Tartar village school in the Crimea

During his travels, Kieseewetter painted and painted portraits of many people of different backgrounds. In addition, he did many works on order and sold them, although he kept a significant amount of them. Large portraits depicting particularly illustrative features of faces and typical clothes (for example, hats), he painted in detail and realistic. Such a conclusion suggests itself when comparing the objects depicted by him with similar ethnographic exhibits of current ethnographic museums.

Kieseewetter describes the learning process in the Tatar school so «At the beginning of a lesson, children receive assignments from the teacher that they must complete during the day. Then the children are divided into separate groups. Near the older child there are always a few new children. He should help them complete the tasks.

They are engaged mostly in memorizing the sayings from the law of God. They repeat their lessons, jumping and jumping, playing and joking. Whether they are sitting, lying or running, jumping and at the same time they study diligently. All the time they repeat the lessons assigned to them. In this you can see elements of the classics of children's pedagogy by Friedrich Frobel, Rudolf Steiner, Ms. Montessori [12].

In his portraits, Kieseewetter attached importance to anthropological characteristics and cultural differences in dress; and in the genre scenes he portrayed the same people regardless of the ethnic group. Kieseewetter was not engaged in landscape painting in its pure form; he painted landscapes as scenes for actors, or for houses.

Realistic images of the mountain landscape in Southern Crimea, which serves as the background for a Tatar wedding.

Many paintings, supplemented with models, give an idea of cities and villages, churches, monasteries, palaces and their interiors.

Also look and Crimean paintings and layouts. Kieseewetter realistically registers at home in Bakhchisarai, the capital of the Crimean Khanate. Characteristic for this type of houses are two floors, a veranda on the second floor, a flat roof and slender cylindrical chimneys. The layout of the cafe is similar to this pattern. Such houses in the present Bakhchisarai can be found extremely rarely. Although the palace of Khan has survived to the present day. The model of the huge complex Kieseewetter made very detailed and truthful, a verbal description was attached to it. The palace

has not changed much, to some extent this also applies to its interiors.

Another layout, or, more precisely, a relief, is dedicated to the village of Gurzuf, located east of Yalta. This is a typical village of southern Crimea with characteristic terraces on the slopes of the mountains dotted with houses with flat roofs. Their Kieseewetter drew well and modeled it. Separate houses of this type can still be found on the south coast, but the village of Gurzuf has changed a lot in our time.

The realistic work characterizes Kieseewetter as an excellent master, who has the remarkable gift of an observer who can, at the same time, understand and feel the situation. The central theme of his paintings, and especially stories, were the people with whom he dealt every day and the culture of which he tried to study.

Conclusions. Thus, he used his talents in order to fix another's reality in artistic form, in layouts, in writing, and later to show to the public. In this sense, its goal, from the present point of view, is specifically ethnographic, to convey «to the general public an idea of different types of people, traditions and customs of obscure, less developed culturally peoples». Kieseewetter created numerous portraits. More often, he painted scenes of the everyday life of foreigners, rural and urban landscapes, houses, palaces and temples, as well as their interiors. Achieving the reality of what he saw, he supplemented the paintings of houses and settlements with mock-ups that he made himself.

References

1. Castelot, A. (1980). Eugène Delacroix biography. *Web Gallery of Art*. Retrieved 2007/06/14. Talleyrand ou le cynisme, Paris, Librairie Perrin
2. Hannoosh, M. (2009). Eugène Delacroix, Journal, nouvelle édition intégrale établie par 2 vols., Paris, José Corti.
3. Diener-Ojeda, P. (1993). Johann Moritz Rugendas. Bilder aus Mexiko. Bildband und Katalog zur Ausstellung Augsburg, Wissner, Augsburg.
4. Richert, G. (1959). Johann Moritz Rugendas. Ein deutscher Maler des XIX. Jahrhunderts. Berlin.
5. Metzger, Ch. Trepsch, Ch. (2007). Chile und Johann Moritz Rugendas. Wernersche Verlagsgesellschaft.
6. Diener-Ojeda, P. (2012) : El viaje de Rugendas por Chile 1834-1842. Origo Ediciones. Santiago.
7. Catlin, J. (1876) . Illustrations of the manners, customs & condition of the North American Indians. London: Chatto & Windus. Vol. 1.
8. Catlin, J. (1861). Life Among the Indians. London: Gall and Inglis, Vol. 2.
9. Tietmeyer E. (2004). Kieseewetters ethnographische Reisebilder, Bomann-Museum Celle.
10. Barbara K., Tietmeyer, E. (2005). Der Maler und Ethnograph Wilhelm Kieseewetter (1811-1865) auf der Krim. Kiev: Goethe-Institut Kiev.
11. Kieseewetters ethnographische Reisebilder (1854). Berlin.
12. Bildung und Wissenschaft. (1999). №4.

ПАНОВ Сергій,кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри зарубешної філології,
Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського**ТВОРЧИСТЬ ВІЛЬГЕЛЬМА КИЗЕВЕТТЕРА ПЕРЕКЛАДАЧА, ХУДОЖНИКА І ЕТНОГРАФА
НА ОСНОВІ ПОДорожі ПО КРИМУ**

Анотація. У статті розглядаються питання, пов'язані з творчістю видатного в той час берлінського перекладача, художника й етнографа Вільгельма Кизеветтера. Бажання представити до уваги більш широкій публіці різноманітність облич, традицій і звичаїв різних, менш відомих і менш культурних племен спонукало його під час мандрів вивчити їх і відобразити картини їхнього життя на місцях.

Результатом подорожей стала збірка етнографічних подорожніх замальовок, який складається з рельєфних зображень і полотен, написаних олійними фарбами.

У статті представлені важливі елементи творчості мандрівника, перекладача, художника, етнографа, роботи якого сприяли просвітницькій і освітній діяльності сучасників.

Мета статті полягає у виділенні окремих етапів перебування у Криму Вільгельма Кизеветтера, проілюструвати приклади побутових сцен дітей і вчителів у школі, розкрити його талант пізнання інших світів.

Методи дослідження: теоретичний та історичний аналіз, узагальнення наукової літератури. Його філософське відображення реальності засновано на його переживаннях через світ картин і макетів дійсності.

Аналіз періоджерел уможливив висновок про використання особистого таланту для фіксації чужої реальності у художній формі, макетах, письмовому вигляді, щоб пізніше її візуалізація стала доступною публіці. У цьому сенсі його конкретно етнографічна мета полягає у донесенні широкій публіці уявлень про різні типи людей, традицій та звичаїв народів через замальовування сцен з повсякденного життя іноземців, сільських та міських пейзажів, будинків, палаців і храмів, а також їх інтер'єрів. Досягаючи реальності побаченого, митець доповнює картини будинків і селищ макетами, зробленими власними руками.

Ключові слова: творчість; перекладач; художник; етнограф; Вільгельм Кизеветтер; подорожі по Криму, сільська школа татар.

Одержано редакцією 28.05.2019
Прийнято до публікації 12.06.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-88-93
ORCID 0000-0001-8498-2598

СОКОЛЕНКО Лілія Олександрівна,кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та економіки,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
e-mail: liliysokol9@gmail.com

УДК 373.5.016:51

**ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ТИПІВ
ЗАВДАНЬ ТА ЗАПИТАНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«НАУКОВІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ»**

Представлено основні типи завдань та запитань, які використовуються під час читання навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики».

Охарактеризовано технологію їх створення, розкрито методичні особливості використання окремих з них під час вивчення дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» студентами-магістрантами спеціальності 014 Середня освіта (математика).

Ключові слова: типи завдань та запитань; методичні особливості; навчальна дисципліна «Наукові основи шкільного курсу математики»⁴ технологія створення та використання.

Постановка проблеми. Завдання та запитання навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» можна вважати окремим типом задач з методики навчання математики, що мають свої характерні особливості.

Міждисциплінарні зв'язки навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» (НОШКМ), яка відноситься до нормативних навчальних дис-

циплін, що вивчають студенти-магістранти спеціальності 014 «Середня освіта (математика)», з фундаментальними математичними дисциплінами, шкільною математикою та курсом «Методика навчання математики» безпосередньо визначають типи завдань та запитань курсу та використовуються під час їх створення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологією створення задач з методики навчання математики, призначеними для навчання курсу «Методика навчання математики», займалися та займаються українські математики-методисти Я.М. Жовнір, В.І. Євдокимов, А.В. Прус, В.О. Швець та ін. Ними створені збірники задач [1; 2], які використовують під час навчання студентів спеціальності 014 «Середня освіта (математика)».

У статті О.В. Водолаженка, В.Г. Моторної [3] представлено обґрунтування того, що методичні задачі відіграють

роль засобу формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Питанням технології створення та використання основних типів завдань та запитань, які використовуються під час навчання окремих тем навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» (НОШКМ) присвячені статті Л.О. Соколенко [4–10].

Зокрема, у статті [6, с. 188–193] запропоновано класифікацію запитань та завдань, призначених для проведення занять з НОШКМ та самостійного опрацювання студентами. Досвід формування спеціальних компетентностей під час навчання дисципліни НОШКМ представлений у статті [4, с. 264–269].

Технологія навчання теоретичних основ окремих тем курсу, запропонована у статтях [5; 8–10], та матеріалах конференції [7].

Окремі задачі з посібників [11; 12] відносяться до задач курсу НОШКМ та можуть бути використані під час проведення практичних занять.

Узагальнення особливостей основних типів завдань та запитань навчальної дисципліни, які використовуються під час навчання 15-ти тем курсу НОШКМ [6, с.189–190], розгляд технології їх створення та методики використання в навчальному процесі є необхідним. Ці питання будуть розглянуті нами у даній статті.

Мета статті. Представити основні типи завдань та запитань, які використовуються під час читання навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики», охарактеризувати технологію їх створення, розкрити методичні особливості їх використання в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предметом вивчення навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» є шкільна математика, яка розглядається з позицій загальних ідей та понять математики і логіки, що складають її основу.

Для проведення лекційних занять курсу за основу беруться *контрольно-сміслові запитання і завдання репродуктивного характеру*. Заняття проводяться у формі бесіди зі студентами по питанням поставленим напередодні заняття. Відповіді на ці питання переважно відомі їм з фундаментальних математичних дисциплін, курсу «Методика на-

вчання математики» чи потребують пошуку інформації за вказаною літературою.

До найбільш поширених відносяться *завдання* пов'язані з: 1) проведенням аналізу програм шкільного курсу математики (ШКМ) та навчальних дисциплін, що вивчаються у ЗВО на предмет навчання змістової лінії курсу, теми курсу, математичних понять, їх ознак і властивостей; 2) проведенням аналізу ШКМ з точки зору фундаментальної математичної ідеї (множина, відповідність, відображення, відношення, алгебраїчна операція та ін.); 3) з'ясуванням питань історії виникнення певних математичних понять та їх застосуванням; 4) проведенням порівняльної характеристики методів введення та формування математичних понять під час навчання ШКМ та фундаментальних математичних дисциплін у ЗВО; 5) проведенням порівняльної характеристики методів доведення теорем, які вивчаються в ШКМ з доведеннями, що пропонуються під час навчання відповідних математичних дисциплін у вищій школі; 6) підбором прикладів завдань певного типу зі шкільних підручників та підручників і посібників з математики для ЗВО та ін.

Як приклад пропонуємо контрольно-сміслові запитання і завдання репродуктивного характеру теми 12 «*Координати і вектори у просторі*».

1. Проведіть аналіз діючих програм шкільного курсу геометрії старшої школи на предмет вивчення координат і векторів у просторі. Визначте місце теми в програмі. Вимоги до знань і вмінь учнів.

2. Зробіть порівняльну характеристику *змісту та вимог до знань, умінь і навичок учнів* з тем «Координати в просторі», «Вектори в просторі» в основній та старшій школі.

3. Виділіть понятійний апарат теми «Координати у просторі» та здійсніть порівняльну характеристику з понятійним апаратом теми «Координати на площині» курсу геометрії основної школи. З'ясуйте роль аналогії у формуванні провідних математичних понять.

4. Які особливості існують у формуванні цих понять під час навчання курсу «Аналітична геометрія»?

5. Згадайте методичний підхід, який застосовується до виведення формул *координат середини відрізка, відстані між двома точками* на площині в курсі геометрії 9 класу?

6. Як метод аналогії застосовується під час виведення цих формул в курсі стереометрії старшої школи?

7. Як виводиться формула координати точки, яка ділить відрізок у заданому відношенні? Проведіть аналогію між виводом цієї формули на площині та у просторі.

8. Як вводиться поняття рівняння фігури F у прямокутній системі координат в основній та старшій школі?

9. Що називають аналітичним заданням фігури Φ ? Як означається поняття рівняння лінії в деякій афінній системі координат?

10. Який підхід до складання рівняння кола застосовують в курсі геометрії основної школи? Порівняйте його з підходом, що використовують в курсі аналітичної геометрії.

11. Проведіть аналогію між складанням рівняння кола та сфери? Які методичні підходи застосовуються до складання рівняння сфери у шкільних підручниках геометрії та в курсі аналітичної геометрії?

12. Який тип рівняння площини розглядається в курсі стереометрії старшої школи? Як виводиться це рівняння?

13. Які інші типи рівнянь площини вивчаються в курсі аналітичної геометрії?

14. Які означення поняття вектора вам відомі? Яке з них розглядається у шкільному курсі геометрії?

15. Проведіть аналогію між означеннями понять, пов'язаними з поняттям вектор (координати вектора, рівні вектори, співнаправлені та протилежно направлені вектори, абсолютна величина вектора, сума, різниця, добуток вектора на число, колінеарні вектори, скалярний добуток векторів) на площині та у просторі.

16. Проведіть аналогію між виконанням операцій над векторами на площині та у просторі та вивченням їх властивостей.

17. Пригадайте векторне обґрунтування геометрії Евкліда, яке ви вивчали в курсі «Основи геометрії». Які об'єкти є вихідними? Які відношення є основними?

18. На які групи розділені 17 аксіом тривимірного евклідового простору?

19. Повторіть ці аксіоми.

20. Об'єднання яких груп аксіом є аксіоматикою тривимірного векторного евклідового простору?

21. Які вектори називаються компланарними? Як здійснюється розклад вектора за трьома не компланарними векторами?

22. В чому полягає суть координатного та векторного методів?

23. Дайте означення векторного добутку двох векторів. Назвіть його властивості.

24. В чому полягає геометрична властивість векторного добутку?

25. Дайте означення мішаного добутку трьох векторів. Назвіть його властивості.

26. В чому полягає геометрична властивість мішаного добутку?

Виконання зазначених завдань та пошук відповідей на поставлені запитання сприяє формуванню спеціальних компетентностей, до яких ми відносимо: 1) здатність знаходити математичні аналоги шкільних математичних понять серед понять курсів вищої математики; 2) вміння добирати теореми з курсів вищої математики, використання яких розширює системи задач шкільних курсів математики; 3) здатність використовувати причинно-наслідкові зв'язки для систематизації матеріалу шкільних підручників там де це необхідно; 4) вміння застосовувати теореми математичного аналізу для обґрунтувань у курсі алгебри і початків аналізу; 5) розуміння еквівалентності означень окремих математичних понять та вміння застосовувати їх на практиці з різною методичною метою; 6) обізнаність у більш широкому розгляді математичного питання (проблеми) ніж воно представлено в окремих курсах шкільної математики [12, с. 265–266].

Виконання завдань реконструктивного та творчого характеру з кожної теми курсу відбувається під час проведення практичних занять та виконання самостійної роботи. На практичних заняттях продовжується робота над формуванням у студентів-магістрантів спеціальних компетентностей, серед яких: 1) вміння підбирати та конструювати приклади і контрприкладів; 2) вміння застосовувати апарат фундаментальних математичних дисциплін до розв'язування типових задач шкільного курсу; 3) вміння створювати тестові завдання, які пов'язані з науковими основами ШКМ.

Розглянемо приклади завдань, які сприяють формуванню вмінь студентів підбирати та конструювати приклади.

Завдання 1. Згадайте означення відношення. Наведіть приклади відношень, які мають місце у шкільному курсі математики. Які з цих відношень є відношеннями еквівалентності?

Завдання 2. Наведіть приклад функції, заданої аналітично, у якій областю визначення є:

а) множина, яка складається з двох чисел;

б) множина, яка складається з трьох чисел;

в) відрізок $[0; 1]$ і точка $x=2$.

Відповідь. а) $y = \sqrt{\frac{2}{3}x^2 - x^4 - \frac{1}{9}}$;

б) $y = \sqrt{-x^2(x-3)^2(x-5)^2}$;

в) $y = \sqrt{(x-2)^2(x-x^2)}$.

Завдання 3. Наведіть приклад елементарної функції, яка задовольняє таку умову:

а) $f(x+y)=f(x) \cdot f(y)$;

б) $f(x+y)=f(x)+f(y)$;

в) $f(x \cdot y)=f(x) \cdot f(y)$;

г) $f(x \cdot y)=f(x)+f(y)$.

Відповідь. а) $f(x)=x^3$; б) $f(x)=5x$;

в) $f(x)=x$; г) $f(x)=\log_3 x$.

Завдання 4. Наведіть приклад парної функції, визначеної на всій числовій прямій, яка набуває як додатних так і від'ємних значень, але в жодній точці не перетворюється на нуль.

Відповідь. $f(x) = \begin{cases} 2, & |x| \leq 1, \\ -2, & |x| > 1. \end{cases}$

До запитань, що сприяють формуванню вмінь студентів наводити контр-приклади відносяться наступне: Чи завжди виконується твердження «Якщо функція f неперервна на деякому проміжку, то на цьому проміжку вона обмежена»?

Контрприклад. $f(x) = \frac{1}{x}$ – функція

неперервна на проміжку $(0; 1]$, але не є обмеженою на цьому проміжку.

Представимо приклади завдань та запитань, які сприяють формуванню вмінь студентів застосовувати апарат фундаментальних математичних дисциплін до розв'язування типових задач шкільного курсу.

Завдання. Застосуйте метод оцінки значень лівої та правої частини рівняння для розв'язування рівняння

$$4^{\sin^2(\pi x)} + 4^{\cos^2(\pi x)} = -8x^2 + 12|x| - \frac{1}{2}$$

Вказівка. Для оцінки значень лівої частини скористайтесь нерівністю $\frac{a+b}{2} \geq \sqrt{ab}$. Для оцінки значень правої

частини дослідіть функцію

$$g(x) = -8x^2 + 12|x| - \frac{1}{2} \text{ та побудуйте її}$$

графік.

Запитання. Чи рівносильні предикати

$$r(x): \sqrt{x} \cdot \sqrt{x+1} = \sqrt{2} \text{ і}$$

$$s(x): \sqrt{x(x+1)} = \sqrt{2}?$$

Якщо ні, то який з них логічно випливає з іншого?

Розглянемо приклади тестових завдань, призначених для навчання теми «Логічна структура арифметики та її навчання. Теоретико-множинний та аксіоматичний підходи до побудови арифметики цілих невід'ємних чисел»

Завдання 1. Оберіть правильні відповіді.

1. Натуральне число може бути:

А	Б	В
від'ємним	порядковим	дробовим
Г	Д	
кількісним	раціональним	

2. Серед наведених множин виберіть рівнопотужні.

А	множина материків
Б	множина океанів
В	множина літер слова "математика"
Г	множина діагоналей шестикутника
Д	множина парних чисел, серед перших десяти чисел натурального ряду чисел

3. Нехай $a=n(A)$, $b=n(B)$. Число a менше від числа b ($a < b$) тоді і тільки тоді коли:

А	Б
$A \sim B_1$, де $B_1 \subset B$ і $B_1 \neq B$, $B_1 = \emptyset$	$A \sim B_1$, де $B_1 \subset B$ і $B_1 \neq B$
В	Г
$A \sim B$	$A \sim B_1$, де $B_1 \neq B$, $B_1 = \emptyset$

4. Нехай A і B – дві скінченні множини, $A \cap B = \emptyset$, $n(A)=a$, $n(B)=b$.

Сумою цілих невід'ємних чисел a і b називають ціле невід'ємне число $c=a+b$, яке визначає:

А	Б	В
$n(A \setminus B)$	$n(A \cup B)$	$n(A \times B)$
Г	Д	
$n(\overline{B_A})$	$n(A \cap B)$	

5. Яке з тверджень є **неправильним** для цілих невід'ємних чисел (ЦНЧ)?

А	Добуток ЦНЧ існує і єдиний
Б	Різниця ЦНЧ існує і завжди
В	Якщо ділення двох ЦНЧ можливе, то їхня частка єдина
Г	Ділення неасоціативне
Д	Сума ЦНЧ існує і єдина

6. **Додаванням** цілих невід'ємних чисел називається така **бінарна операція**, яка кожній упорядкованій парі чисел (x, y) ставить у відповідність суму чисел $(x+y) \in N_0$ і задовольняє аксіоми:

А	Б
$(\forall x, y \in N_0) (x+y \neq x)$	$(\forall x, y \in N_0) (x+y = y+x)$
В	Г
$(\forall x \in N_0) (x+0 = x)$	$(\forall x, y \in N_0) (x+y' = (y+x)')$

Завдання 2. Розгляньте як використовується *метод математичної індукції* для доведення асоціативного (сполучного) закону: $(a+b)+c=a+(b+c)=a+b+c$, де a, b, c – цілі, невід'ємні числа.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Завдання та запитання, які використовуються під час навчання навчальної дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» здебільшого мають дослідницький характер та сприяють узагальненню знань з різних розділів математики. Подальша розробка запитань та завдань різних типів за вказаною технологією триває.

Список бібліографічних посилань

1. Жовнір Я. М., Євдокимов В. І. 500 задач з методики викладання математики: Навчальний посібник. Харків: Основа, 1997. 392 с.
2. Прус А.В., Швец В.О. Збірник задач з методики навчання математики. Житомир: Рута, 2011. 388 с.
3. Водолаженко О.В., Моторіна В.Г. Розв'язування методичних задач як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013, Vol. 7. С. 41–49.
4. Соколенко Л.О. Досвід формування спеціальних компетентностей під час навчання дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 264–269.
5. Соколенко Л.О. Методика навчання наукових основ функціональної змістової лінії майбутніх вчителів математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2017. Вип.12. С. 77–87.
6. Соколенко Л.О. Наукові основи шкільного курсу математики як невід'ємна складова частина професійної підготовки сучасного вчителя. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Вид-

во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 62. С. 188–193.

7. Соколенко Л.О. Про застосування теорії прямої до розв'язування задач шкільного курсу геометрії. *Сучасна освіта в контексті нової української школи: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–12 жовтня 2018 р.* Чернівці, 2018. С.153–156.
8. Соколенко Л.О. Роль теоретичних основ змістової лінії "Числа" у професійній підготовці вчителя математики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2016. Вип. 22. С. 114–117.
9. Соколенко Л.О. Технологія навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності». *Збірник наукових праць "Педагогічні науки" Херсонського державного університету*. Херсон, 2017. Вип. LXXIV. Том 2. С. 168–173.
10. Соколенко Л.О. Технологія навчання теоретичних основ теми «Розширення поняття про число». *Збірник наукових праць "Педагогічні науки" Херсонського державного університету*. Херсон, 2016. Вип. LXXI. Том 2. С. 135–142.
11. Кужель О.В. Контрприклад в математиці: Для серед. та ст. шк. віку. Київ: Рад. шк., 1988. 96с.
12. Вавилов В.В., Мельников И.И., Олехник С.Н., Пасиченко П.И. Задачи по математике. Начала анализа: Справ. пособие. Москва: Наука, 1990. 608 с.

References

1. Zhovnir, Y., Evdokimov, V. (1997). 500 tasks for the teaching methods mathematics. Tutorial. Kharkiv: Basis. 392 p.
2. Prus, A., Shvets, V. (2011). Collection of problems for teaching methods mathematics. Zhytomyr: Ruta.
3. Vodolazhenko, A.V., Motorina, V.G. (2013). The Solution of Methodological Problems as Mean of Formation the Methodical Competence of the Future Teachers of Mathematics. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 7, 41–49.
4. Sokolenko, L. (2018). Experience of forming special competencies while training the discipline «Scientific foundations of the school mathematics course». *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series #5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*. Kyiv: Publishing House of M.P. Drahomanov NPU. 61. 264–269.
5. Sokolenko, L. (2017). Methods of teaching scientific foundations of the functional content line of future mathematics teachers. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*. Cherkasy, 12, 77–87.
6. Sokolenko, L. (2018). «Scientific bases of the school mathematics course» as an integral part of the professional training modern teacher. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series #5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*. Kyiv: Publishing House of M.P. Drahomanov NPU. 62. 188–193.
7. Sokolenko, L. (2018). On the application of the theory of a straight to solving problems of the school course of geometry. *Modern education in the context of the new Ukrainian school: a collection of abstracts on the materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation, October 11–12*. Chernivtsi: Institute of postgraduate pedagogical education of Chernivtsi region. 153–156.
8. Sokolenko, L. (2016). The role of theoretical foundations content line "Numbers" in the professional training of mathematics teachers. *Collection of scientific papers Kamyane-Podilsky Ivan Ogiienko National University. Pedagogical series*. 22, 114–117.

9. Sokolenko, L. (2016). Technology training theoretical foundations of content line «Equations and inequalities». *Collection of scientific papers «Pedagogical sciences» of Kherson State University*. LXXIV, 2, 168–173.
10. Sokolenko, L. (2016). Technology training theoretical foundations of theme «Expansion of the concept of number». *Collection of scientific papers «Pedagogical sciences» of Kherson State University*. LXXI, 2, 135–142.
11. Kuzhel, O.V. (1988). *Counterexamples in mathematics*. Kyiv: Soviet school.
12. Vavilov, V.V., Melnikov, I.I., Olehnik, S.N., Pasichenko, P.I. (1990). *Math Tasks. Beginning of the analysis: a reference guide*. Moscow: Science.

SOKOLENKO Liliya,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Mathematics and Economics Department,
National University "Chernihiv Collegium" Taras Shevchenko

TECHNOLOGY OF CREATION AND USE OF THE MAIN TYPES OF TASKS AND QUESTIONS OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS»

Summary. Introduction. The tasks and questions of the academic discipline «Scientific fundamentals of the school course of mathematics» can be considered as a separate type of tasks in the teaching methods of the mathematics, which have their own peculiarities.

The interdisciplinary connections of this discipline with fundamental mathematical disciplines, school mathematics and the «Mathematics teaching methods» directly determine the types of tasks and questions of the course and are used during their creation.

Purpose. To present the main types of tasks and questions that are used when reading the academic discipline «Scientific fundamentals of the school course of mathematics», to describe the technology of their creation, to reveal the methodical peculiarities of their use in the educational process.

Methods. Theoretical: analysis and comparison of spacial mathematical disciplines syllabuses of higher school and from mathematics curriculum for comprehensive school general, content and approach near exposition of theoretical material in textbooks from this theme. Empirical: questioning (with the aim of determination of level of knowledge of students from the courses of mathematics of higher school).

Results. The control-semantic questions and problems of reproductive character, which are used as the basis for conducting lecture courses of the educational, are described, the most common types of tasks and questions and special competencies became separate, the formation of which is facilitated by students of the mentioned types

of tasks. The classical tasks of reconstructive and creative nature, which are used during conducting practical classes and performing independent work on all themes of the course, and highlighted the special competencies that students develop when working with this didactic material. The article contains numerous examples of questions and tasks.

Originality. The author's classification of the main types of tasks and questions of the discipline of the SFSCM is presented, concrete examples are presented, created and selected by the author, which are used during the study of the course of masters students of the specialty 014 Secondary Education (Mathematics) of the T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium».

Conclusion. The tasks and questions used during the study of the academic discipline «Scientific fundamentals of the school course of mathematics» are mostly research-oriented and contribute to the generalization of knowledge in various sections of mathematics. Further development of questions and tasks of different types under the given technology continues.

Keywords: types of tasks and questions, methodical peculiarities, educational discipline «Scientific fundamentals of the school course of mathematics», technology of creation and use.

Одержано редакцію 01.05.2019
Прийнято до публікації 23.05.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-93-98
ORCID 0000-0003-2866-1743

ЦУРКАН Марія Валентинівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільних наук та українознавства,
ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет»
e-mail: marichka-77@ukr.net

УДК: 378.147.016:811.161.2:159.942

ТЕКСТ ЯК ПРОДУКТ ЛІНГВОДИДАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

Досліджено структуру та основні рівні тексту як лінгводидактичного продукту в процесі викладання української мови як іноземної.

Розглядаються різні підходи науковців до поняття тексту, доводиться ефективність текстоцентричної моделі навчання української мови як іноземної в контексті формування професійної мовленнєвої компетенції студента-медика.

Досліджено потенційні можливості тексту в навчальному процесі, проаналізовано основні види навчальних текстів, сформульовано методичні підходи до їх використання на заняттях з української мови як іноземної.

Ключові слова: текст; лінгводидактика; текстоцентрична модель заняття; українська мова як іноземна; іноземний студент-медик; професійно зорієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Текст як продукт лінгводидактики займає особливе місце в методичній системі навчання української мови як іноземної, адже його використання в навчальному процесі сприяє формуванню професійної мовленнєвої компетентності студентів-

іноземців медичних спеціальностей, розширює горизонт професійних знань. Ефективність текстоцентричного навчання української мови як іноземної залежить від цілеспрямованого й послідовного врахування методичних особливостей укладання навчальних текстів, що розвиватимуть професійне мовлення студента-іноземця, відповідатимуть сучасним методичним концепціям текстотворення і повною мірою задовольнятимуть освітній запит іноземця щодо наскрізної професійної спрямованості комунікативного матеріалу.

Текст є об'єктом наукового дослідження представників різних галузей знань: літературознавців, лінгвістів, психологів, культурологів, педагогів, нейролінгвістів. У другій половині XX століття особлива увага до тексту як одиниці мовної комунікації спостерігається з боку функціональної і комунікативної лінгвістики. На нашу думку, найбільш повним визначенням тексту з лінгвістичної точки зору вважаємо визначення І. Гальперіна, відповідно до якого текст – це «витвір мовленнєво-творчого процесу, що відзначається завершеністю, оформлений у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) й низки особливих одиниць (надфразних єдностей, або складних синтаксичних цілих), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [1, с. 24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістів і літературознавців насамперед цікавить художній текст як результат письменницької уяви, зокрема мовознавці розцінюють текст як «максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність» [2, с. 31]; тоді як для літературознавців – це «серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор – текст – читач» [3, с. 9]. У лінгвістиці сьогодні маємо такі основні підходи до вивчення тексту: онтологічний, комунікативний, прагматичний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, модаль-

ний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний). У літературознавстві також спостерігаємо різноаспектне вивчення тексту: з точки зору герменевтики (М. Болдирєв, Г. Грайс), культурології (В. Костомаров, В. Маслова), інтертекстуальності (М. Бахтін, А. Грищенко, Ю. Крістева, А. Романовська та ін.). Нейролінгвісти досліджують текст з позицій лінгвотерапевтичної дії, психолінгвісти розглядають його в контексті комунікативного акту, у якому обов'язково наявні автор і реципієнт, а філософи досліджують текст як первинне явище мислення, як складову тріади «мова – текст – культура». На рівні семантики текст – це «полісемічний простір, у якому взаємодіють множини можливих смислів; текст як вербальний суперкод дозволяє створювати нові повідомлення й нові тексти; у семіотиці текст – осмислена лінійна послідовність певних знаків, будь-яких форм комунікації» [2, с. 335-336].

Оскільки при викладанні української мови як іноземної більшість педагогів віддають перевагу комунікативному підходові, то нам важливий і погляд на текст з боку комунікативної лінгвістики, що вивчає мовне спілкування в контексті взаємодії таких компонентів, як мовець (адресант), адресат, повідомлення, контекст і засоби повідомлення [4, с. 21].

Текст як продукт лінгводидактики розглянуто у працях І. Дроздової, С. Єрмоленко, Т. Єщенко, А.В. Нікітіної, М.Пентиліук, Г. Онуфрієнко, Г. Шелехової та ін. Дослідниця А.В.Нікітіна вважає текст як лінгводидактичним явищем, «наділеним невичерпним навчально-виховним потенціалом мовлення, оформленого у вигляді інформаційної, когнітивної, комунікативної одиниці, спрямованої на увагу певної аудиторії з певною метою» [5].

Мета нашої статті – дослідити потенційні можливості тексту як лінгводидактичного продукту в процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків, проаналізувати основні види навчальних текстів, а також сформувати методичні підходи до їх використання в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальний процес у вищому навчальному закладі – це, насамперед, продуктивна тексто-комунікативна діяльність. Під час засвоєння української мови як іноземної сту-

дент реалізує два види цієї діяльності: і репродуктивну, й інтерпретаційну. Репродуктивна текстова-комунікативна діяльність полягає у вмінні створювати усний чи писемний текст на основі вже існуючих смислових стереотипів. Інтерпретаційна діяльність іноземця ґрунтується на критичному мисленні та її сутність полягає в зіставленні стереотипних текстів із новою комунікативною діяльністю, пристосовувати текст до нових умов комунікативного акту, аргументувати, піддавати інформацію сумніву, доводити твердження, спростовувати чужі позиції, дискутувати. тощо. Тому навчальні тексти повинні бути спрямовані на активізацію двох згаданих видів текстова-комунікативної діяльності. З цією метою доволі ефективним в навчальній практиці є метод поєднання вербального тексту з візуальними (іконічним) зображенням, тобто створення т.зв. «креалізованого тексту». Саме тому стимулом до створення студентом власного висловлювання (тексту) вважаємо використання в навчальних матеріалах фотографій, сюжетних малюнків, кадрів відеофільмів чи презентацій, а також моделювання навчальних ситуацій у вигляді сюжетно-рольових ігор.

У процесі створення педагогом дидактичного тексту доречно враховувати його чотирьохкомпонентну структуру, виокремлену Г.С. Онуфрієнко в науковому тексті, однак, на нашу думку, ця структура повністю може бути препарована на текст як лінгводидактичний продукт. Так, дослідник диференціює такі чотири основні рівні організації тексту: мовно-структурний, мовно-комунікативний, комунікативно-риторичний і комунікативно-прагматичний [2, с. 336]. На мовно-структурному рівні навчального тексту викладач може закріпити граматичний фокус заняття, а студент засвоює граматичні моделі іноземної мови. Мовно-когнітивний рівень репрезентує інформативний аспект тексту і пов'язаний із набуттям студентом онтологічного досвіду, адже містить нову наукову інформацію. На цьому рівні іноземець повинен «зустріти» як вже відому для нього лексику (терміни-нотоніми), так нову (терміни-неоніми). Комунікативно-риторичний рівень тексту ґрунтується на аргументах, адже спрямований на формування певного переконання адресата (студента), демонструє зв'язок тексту з попереднім

контекстом (попередньою базовою лексикою). Комунікативно-прагматичний рівень тексту виражає ставлення автора до повідомлення, тому цей рівень найбільше виражений у текстах із прямою мовою або ж уривках художніх творів, презентованих із дидактичною метою.

На основі завдань і змісту навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» можемо сформулювати основні вимоги до тексту як продукту лінгводидактики в процесі навчання іноземних студентів-медиків:

1) лексико-граматична структура тексту повинна бути спрямована на формування в іноземних студентів-медиків комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та передусім професійно зорієнтованої компетентностей, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях навчально-побутового та фахового спілкування;

2) використання професійно-зорієнтованої тематики й лексичного наповнення тексту відповідно до профілю навчання, що засвідчує реалізацію принципу адаптації навчальних матеріалів до комунікативних потреб студентів-медиків;

3) при написанні дидактичних текстів важливо дотримуватися таких основних текстологічних вимог, як тематична єдність і зв'язність викладу логіка і послідовність викладу; чітке формулювання головної думки;

4) у доборі відповідного заголовка з метою активізації студентської уваги доречно застосовувати риторичні, дилемні (альтернативні) запитання, заголовки з ефектом інтриги;

5) забезпечувати наявність у тексті всіх його структурних компонентів (зачин, основна частина, закінчення), хоча викладач може експериментувати із двокомпонентною структурою тексту, де зачин чи закінчення студенти мають дописати самостійно (у цьому випадку текст виконуватиме ще й креативну функцію);

6) при створенні тексту варто використовувати всі можливі засоби міжфразового зв'язку, які студент-іноземець зможе застосовувати згодом для власного зв'язного мовлення;

7) важливо познайомити студента з трьома основними типами тексту, такими, як *розповідь, опис і роздум*;

8) із метою уникнення стильового одноманіття у навчальній практиці іноземців варто чергувати різностильові тексти, при цьому для читання чи слухання оптимальними вважаємо науково-популярний, розмовний, публіцистичний, частково художній (при умові вживання частотної і вже відомої студентові лексики), а для розвитку навичок письма доречно працювати із текстами епістолярного (лист до батьків, друзів, лист самому собі як форма самоаналізу особистості) й офіційно-ділового стилів (зокрема, жанри автобіографії, резюме, заяви).

9) при написанні навчальних текстів для сприйняття іноземцем на слух (аудіотексти) необхідно сформулювати в студентів такі навички: стежити за розвитком думки, виокремлювати в тексті ключові слова, членувати тексти на складові частини, відчувати відповідну інтонацію.

10) надважливе завдання педагога як творця дидактичного тексту – зарядити його «інтенційною енергетикою», щоб після опрацювання тексту іноземцем, окрім збагачення словникового запасу чи набуття нового досвіду, у нього народилися інтенції до дискусії, бажання продукувати новий текст, тобто має працювати модель «текст – дискусія – новий текст».

Багатьма перевагами, на наш погляд, наділена текстоцентрична модель заняття з української мови як іноземної, коли текст як продукт лінгводидактики виступає центром формування комунікативної компетенції студента, акумулюючи в собі ядро лексичного мінімуму теми. Крім того, така модель заняття передбачає систему дотекстових і післятекстових вправ, які готують студента до сприйняття тексту та перевіряють рівень рецептивності студента після його прочитання й опрацювання.

Для формування професійної мовленнєвої компетенції іноземного студента-медика науково-популярні тексти вважаємо найбільш інформативними з погляду змісту і репрезентативності медичної термінології. Ці тексти у структурі заняття з української мови як іноземної пропонуємо класифікувати на такі:

а) основні тексти, що містять ядро лексико-граматичного мінімуму; Ефективність використання «основного тексту» як засобу формування комунікативної компетентності можлива за таких умов: адаптація тексту до відповідного мовного рівня студента, оптимальна для

розуміння тексту кількість слів і співвідношення відомої та нової лексики, використання активного (навіть найчастотнішого) словникового складу мови, сюжетність тексту або ж використання тексту з «відкритим» фіналом для продовження студентами, вставлення у текст його фрагментів тощо. Як приклад, наведемо текст для вивчення комунікативної теми «Кров. Донорство крові», у результаті якого студент-іноземець має змогу контекстуального освоєння такої медичної термінології, як *блідість шкіри, старіння, гемоглобін, кіанетик, окислення, білок, кров, згортатися, стійкий до інфекцій*.

Блакитна кров

Вислів «людина блакитної крові» з'явився через блідість шкіри. До XX століття засмага не була в моді, а самі аристократи, особливо жінки, ховалися від сонця, щоб уберегти шкіру від передчасного старіння і виглядати відповідно до свого статусу, тобто відрізнятися від селян, які весь день працювали на сонці.

*Але також вчені стверджують, що в світі існує близько 7000 осіб, кров яких має блакитний відтінок. Їх називають кіанетиками (від лат. *cyanea* – блакитний). Причиною цього є інший колір гемоглобіну. У них цей білок містить більше міді, ніж заліза, яка під час окислення набуває блакитного відтінку замість звичного для нас червоного. Ці люди вважаються більш стійкими до багатьох захворювань і навіть до травм, тому що їхня кров згортається в кілька разів швидше і стійка до багатьох інфекцій. Крім того, існують різні теорії про походження кіанетиків, зокрема, що вони нащадки інопланетян. Є гіпотеза, що такі діти народжуються у матерів, які зловживали протизаплідними засобами.*

б) додаткові тексти, які охоплюють цікаву науково-популярну інформацію, факти з біографій відомих лікарів, у тому числі Нобелівських лауреатів у галузі медицини, історії успіху окремих особистостей, наукові відкриття, які змінили хід історії медицини тощо. Наприклад:

У Ольги перша група крові. Цю групу мають «мисливці». Ця група крові найдавніша. Від неї в процесі еволюції виникли інші групи. 33,5% населення Землі належать до цього типу.

«Я сильний лідер. Для мене корисною є така їжа: м'ясо (крім свинини), риба, морепродукти, овочі та фрукти (крім кислих), ананаси, житній хліб. Мені варто обмежити вживання вівсянки, хліба і зовсім не вживати їжу з капусти (крім брокколі), пшениці, кукурудзи. З напоїв для моєї групи крові підходять: зелений чай, трав'яні

чаї з шипшини, імбиру, м'яти, а от каву і міцні напої варто не вживати».

Дієта за групою крові зараз дуже популярна у світі. А яка дієта потрібна вам відповідно до вашої групи крові?

в) міні-тексти для дискусій, що містять проблемне запитання. Найбільш ефективними способами формування дискусійних тем вважаємо такі, як альтернативне запитання, використання «філософеми», крилатих фраз, прислів'їв, подання «навідної» наукової інформації. Наприклад:

1. Деякі люди здатні відчувати так звані «фантомні» болі. Це означає, що у них болить орган або частина тіла, якої у них більше немає. Як ви думаєте, чому так відбувається? Як це можна пояснити з погляду медицини?

2. Прочитайте висловлювання Вільяма Шекспіра. Як Ви думаєте, чи може старість змінити людський характер?

В. Шекспір: «Міцні ноги рано чи пізно почнуть спотикатися, випрямлена спина зігнеться, чорна борода посивіє, кучерява голова облісїє, прекрасне обличчя вкриється зморшками, глибокий погляд очей тьмяніє, але добре серце подібне до сонця, воно випромінює світло, ніколи не змінюється і завжди дотримується правильного шляху».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, текст як продукт лінгводидактики в процесі викладання української мови як іноземної в медичному навчальному закладі сприяє формуванню професійної мовленнєвої компетенції студента, тому текстоцентрична модель заняття має багато переваг як для студента, так і для викладача. Адже студент через посередництво тексту отримує нові знання, збагачує лексичний запас і запам'ятовує нові лексеми не автономно, а в контексті, формує риторичну культуру комунікації. Висловлювання

студента на занятті теж варто сприймати як текст, що народжується в процесі навчання, адже саме цей продукт мовлення репрезентує його як мовленнєву особистість і демонструє розуміння ним (студентом) причинно-наслідкових зв'язків у лексико-граматичній структурі української мови як іноземної. Викладачеві текст дозволяє оформити власний рефлексивний досвід, репрезентувати іноземцеві різні мовленнєві жанри, стилі, комунікативні ситуації, опосередковано передати студентові ціннісні орієнтації та прагматичні настанови.

Список бібліографічних посилань

1. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. Київ: Знання, 2008. 423 с.
2. Онуфрієнко Г.С. Науковий текст у сучасному лінгводидактичному вимірі. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. №1. С. 334-339.
3. Заніздра Н., Заніздра В. Напрями сучасного мовознавства. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. 2008. Вип. 2 (49). Ч. 1. С. 21-24.
4. Кутина Н. Структурно-смысловый анализ художественного текста. Свердловск, 1980. 96 с.
5. Нікітіна А.В. Лінгводидактичний аналіз тексту посібника як засіб навчання студентів-філологів. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. 2015. Випуск №3 (27). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3702
6. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: КомКнига, 2007. 144 с.

References

1. Kochan, I. (2008). Linguistic analysis of the text. Kyiv: Knowledge. 423 p. (in Ukr.)
2. Onufrienko, G. (2012). Scientific text in the modern linguodidactic dimension. *Bulletin of the Zaporizhzhya National University*. 1. 334-339. (in Ukr.)
3. Zainzdra, N. (2008). Directions of Modern Linguistics. *Herald of the KPUU named after Mykhailo Ostrogradsky*. Issue 2 (49). Part 1. 21-24. (in Ukr.)
4. Kutina, N. (1980). Structural-semantic analysis of the fiction text. Sverdlovsk. 96 p. (in Rus.)
5. Nikitina, A. (2015). Lingvodidactical analysis of the text of the manual as a means of teaching students-philologists. *Folk education. Electronic scientific professional edition*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3702 (in Ukr.)
6. Halperin, I. (2007). Text as the object of linguistic research. Moscow: KomKniga. 144 p. (in Rus.)

TSURKAN Mariya,

PhD in Philology, Associate Professor of Social Sciences and Ukrainian Studies Department, HSEE "Bukovinian State Medical University"

TEXT AS A PRODUCT OF LINGUO-DIDACTICS IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER MEDICAL SCHOOL

Summary. Introduction. The structure and basic levels of a text as linguo-didactic product have been investigated in the article in the process of teaching Ukrainian as a foreign language. The author considers various approaches of scientists to the concept of a text, proves efficiency of texts-centric model of teaching Ukrainian as a foreign language in the context of formation of professional lingual competence of a medical student.

Purpose. The purpose of the article is to investigate potential possibilities of a text as linguo-didactic product in the process of teaching Ukrainian language for foreign students-medics, to analyze basic types of educational texts, as well as to form methodical approaches to their application in educational process.

Results. Educational process at higher educational institution – is a productive textually-communicative activity, first of all. Students realize two types of this activity in the process of assimilation of Ukrainian as a foreign language: both reproductive and interpretive. Reproductive textually-communicative activity consists in ability to create oral or written text on the basis of already existed semantic stereotypes. Interpretive activity of a foreigner is based on critical thinking and its essence consists in comparison of stereotyped texts with new communicative activity, to adapt text to new conditions of communicative act, to argue, to doubt the information, to prove statements, to disprove outlying positions, to discuss.

Originality. Main requirements to a text as a product of linguo-didactics have been formulated in the article on the basis of tasks and content of educational discipline «Ukrainian as a foreign language» in the process of education of foreign students-medics.

Conclusion. Text as a product of linguo-didactics in the process of teaching Ukrainian as a foreign language promotes formation of professional lingual competence of a student at medical educational institution, that's why, texts-centric model of a lesson has a lot of advantages for both students and a teacher. As students obtain new knowledge through mediation of a text, enrich vocabulary and memorize new tokens in a context, form rhetorical

culture of communication. Text allows to formalize personal reflective experience for a teacher, represent different lingual genres for foreigners, as well as styles, communicative situations, indirectly transfer value orientations and pragmatic attitudes to students.

Keywords: text, linguo-didactics, texts-centric model of a lesson, Ukrainian as a foreign language, foreign student-medic, professionally oriented education.

Одержано редакцією 06.07.2019
Прийнято до публікації 30.07.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-98-103

ORCID 0000-0002-8465-7389

ЯРЕМЕНКО Юрій Вікторович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математики,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: yaremenk1959@gmail.com

УДК 371.315.7:514

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ GEOGEBRA ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОМЕТРІЇ

Аналізуються наявні програмно-педагогічні засоби на предмет ефективності їх використання при вивченні геометрії з урахуванням методичних вимог наочності, доступності та поетапності формування конструктивно-геометричних умінь студентів.

Звертається увага на те, що при вивченні геометрії особливо важливими є деякі функції програмного забезпечення, що дозволяють демонструвати не лише результат процесу побудови геометричних фігур, а й надають можливість побачити послідовність їх виконання, динаміку побудови зображень, включаючи зміну отриманого зображення при зміні окремих елементів фігури.

Вмотивовано зазначається, що до таких засобів слід відносити інтерактивну програму GeoGebra. Наводиться візуально переконливий приклад використання програми GeoGebra при побудові перерізу піраміди.

Обґрунтовується, що використання інтерактивної програми GeoGebra у процесі навчання геометрії урізноманітнює традиційну лекційно-практичну систему, сприяє кращому усвідомленню та засвоєнню матеріалу, забезпечує реалізацію принципу наочності, що підвищує ефективність та результативність навчання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; геометрія; програма GeoGebra; зображення геометричних фігур; наочність; ефективність навчання.

Постановка проблеми. Використання сучасного програмного забезпечення в процесі вивчення геометрії підвищує ефективність і якість та оптимізує процес навчання, сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та формуванню у них умінь працювати в умовах інформаційно-комунікаційного середовища. Саме за таких умов можна говорити про розвиток особистості з ви-

соким рівнем професійної компетентності, розвиток майбутнього педагога, здатного в подальшому впливати на формування розумових та інформаційно-технологічних якостей учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розглядалися у роботах Ю. Горошка, В. Бикова, М. Жалдака, К. Макліна, А. Єршова, С. Ракова, Ю. Рамського, В. Клочка, О. Мордковича, О. Пометун, О. Вітюка, А. Верляня, В. Заболотного, М. Львова, Н. Мисліцької, Н. Морзе, В. Розумовського, О. Співаковського, Ю. Триуса, А. Пироженка та ін.

Проаналізовано наявні програмно-педагогічні засоби на предмет ефективності їх використання при вивченні геометрії, з урахуванням методичних вимог наочності, доступності та поетапності формування конструктивно-геометричних умінь студентів.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей використання інтерактивної програми GeoGebra при вивченні геометрії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання геометрії підвищує ефективність формування геометричної компетентності студентів за рахунок активізації психічних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті та мислення. При цьому набагато швидше відбувається формування пізнавального інтересу та мотивації до ви-

вчення геометрії. Використання інформаційно-комунікаційних технологій робить традиційні заняття з геометрії більш яскравими та насиченими, підвищується ефективність засвоєння знань, розвиваються здібності до навчання та самонавчання.

У психологічних дослідженнях наголошується, що інформаційно-комунікаційні технології впливають на формування теоретичного, творчого й модульного мислення студентів, що комп'ютерна візуалізація навчальної інформації істотно впливає на формування уявлень, що посідають центральне місце в образному мисленні, а образність представлення тих або інших явищ і процесів у пам'яті студента збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню [1, с.115].

Комп'ютер можна використовувати в ролі джерела навчальної інформації, мультимедійного наочного приладдя, тренажера та засобу контролю. Тому інформаційно-комунікаційні технології можна використовувати на різних етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу, повторенні, закріпленні знань, контролі, узагальненні та систематизації знань, в домашніх завданнях.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій при організації самостійної навчально-дослідницької діяльності (моделювання, метод проектів, розробка презентацій і т.д.) розвиває у студентів творчу активність, вміння працювати з інформацією, вміння працювати у команді. При цьому в студентів формуються конкретні практичні уміння й навички, розвиваються не тільки геометричні компетентності, а й інформаційно-комунікаційні компетентності, тобто ефективно здійснюються міжпредметні зв'язки.

Навчальна програма підготовки бакалавра спеціальності 014 «Середня освіта (Математика)» з геометрії включає в себе наступні розділи: 1. Аналітична геометрія (елементи векторної алгебри, метод координат, пряма лінія на площині, площина у просторі, пряма лінія у просторі, перетворення площини, квадратичні форми, криві та поверхні другого порядку). 2. Основні задачі на побудову та методи зображень. 3. Елементи проективної геометрії. 4. Основи геометрії. 5. Диференціальна геометрія та елементи загальної топології.

Вивчаючи геометрію можна використовувати різні типи навчальних програм: демонстраційні, контролюючі, обчислювальні, тренувальні та дослідницькі. При цьому можна використати загальновідомі програмно-педагогічні засоби: *GRAN*, *Математический конструктор*, *Жива математика*, *Динамічна геометрія*, *Microsoft Mathematics 4.0*, *3DG лабораторія*, *Sketchpad*, *Geometer's*, та ін.

При вивченні деяких розділів геометрії, зокрема розділу «Основні задачі на побудову та методи зображень» класичні методи пропонують формування умінь виконання побудов, в основі яких закладені мисленнєві процеси, які можна сформулювати як «уявіть собі». Така постановка питання виявляється для частини студентів, особливо для тих, які володіють переважно наочно-дієвим типом мислення, складним елементом діяльності. Тому головний шлях організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, під час вивчення поверхонь, многогранників та круглих тіл, полягає у забезпеченні формування необхідних образів та цілісного бачення геометричних фігур. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є поетапна візуалізація послідовності дій під час побудови зображень геометричних фігур з метою усвідомлення кінцевого образу фігури [2].

Сучасні комп'ютерні технології надають великі можливості для забезпечення наочності при викладанні геометрії. Під час вивчення розділів: криві та поверхні 2-го порядку, основні задачі на побудову та методи зображень, елементи проективної геометрії та диференціальна геометрія для зображення фігур можна використовувати різні програмно-педагогічні засоби, але особливо важливими є такі функції програмного забезпечення, які демонструють не тільки результат процесу побудови, а й дають можливість показати послідовність її виконання – динаміку побудови зображень геометричних фігур, а потім ще й зміну побудованого зображення при зміні заданих елементів фігури. До таких програм відноситься інтерактивна програма *GeoGebra*.

GeoGebra це вільно-поширюване динамічне геометричне середовище, що об'єднує в собі геометрію, алгебру, таблиці, граfi, статистику і арифметику. Програма створена під керівництвом Маркуса Хохенвартера, робота над *GeoGebra* була розпочата у 2001 році.

GeoGebra є сучасним продуктом, створеним з використанням останніх досягнень в галузі інформаційних технологій. І сьогодні продовжується активна робота над її розвитком та вдосконаленням. У 2019 році вийшла нова версія програми *GeoGebra 6.0.546*.

У цій програмі можна створювати конструкції з точок, відрізків, векторів та прямих як на площині так і в просторі, будувати паралельні та перпендикулярні прямі до заданої прямої, проводити бісектриси заданих кутів, будувати багатокутники, многогранники та круглі тіла, будувати дотичні прямі на площині і у просторі, будувати перерізи призми, піраміди та тіл обертання, визначати довжини відрізків, площі багатокутників та ін.

При цьому в програмі *GeoGebra* можна здійснювати дослідження побудованих об'єктів динамічно змінюючи їх або переміщуючи зображення на екрані, можна повертати в різні сторони двовимірні і тривимірні зображення, двовимірні зображення переносити у тривимірний простір, змінювати розміри, копіювати, виконувати поділ об'єктів на окремі елементи, видаляти окремі частини фігури або, при необхідності, робити їх невидимими, зафарбовувати зображення елементів фігур різними кольорами для підвищення наочності зображень і ін. Одна із значних її переваг – можливість покроково відображати хід побудови фігур. Змінюємо координати опорних точок, і фігура ніби оживає на моніторі, змінюючи своє положення і форму. *GeoGebra* має зрозумілий інтерфейс, що складається з вікна графіки та вікна алгебри, і не потребує значних зусиль для засвоєння. У вікні графіки користувач може створювати будь-які геометричні побудови за допомогою точок, відрізків, векторів, дуг, прямих і ін., алгебраїчне задання яких відобразиться у вікні алгебри. Навпаки, координати та рівняння об'єктів можна ввести у вікні алгебри і отримати зображення розглядуваних фігур у вікні графіки, тобто видно безпосередній зв'язок геометрії з алгеброю.

Зображення фігур, отриманих за допомогою цієї програми, легко переглянути в режимі презентації. Якщо потрібно, створений файл можна експортувати як інтерактивне креслення у формат *Web-сторінки*. Це дає можливість покрокового перегляду навчального матеріалу. Пра-

цюючи у цій програмі студенти мають можливість будувати зображення фігур та зберігати результати побудов, оперувати побудованим об'єктом у тривимірній графіці, вибирати послідовність дій, необхідних для побудови перерізів геометричних фігур. Використовуючи модель, можна продемонструвати зміну форми перерізу при зміні положення заданих точок. При цьому зображення перерізу зберігається, що сприяє більш глибокому та швидкому розумінню навчального матеріалу, підвищує зацікавленість до вивчення геометрії. Приклад побудови перерізу призми за допомогою програми *GeoGebra* розглянуто у роботі [3].

Розглянемо приклад побудови перерізу чотирикутної піраміди традиційним способом та з використання програми *GeoGebra*.

Приклад [4]. Побудувати переріз чотирикутної піраміди $SABCD$, який проходить через точки $M \in (SAB)$, $N \in (SBC)$, $P \in (SCD)$.

Щоб точки M , N , P були заданими спроекуємо їх з точки S на основу піраміди. Отримаємо точки M' , N' , P' (рис. 1). Побудуємо переріз методом слідів.

Суть методу: а). Будуємо *основний слід* пряму перетину січної площини (MNP) з площиною основи $(ABCD)$.

Для побудови основного сліду потрібно знайти дві точки, які б належали як січній площині так і площині основи. В січній площині дано точки M , N , P , а в площині основи лежать їх проекції – точки M' , N' , P' .

Отже, щоб отримати точки основного сліду потрібно провести пряму через будь-які дві точки перерізу та пряму через їх проекції. В перетині цих прямих і будуть точки основного сліду:
1) $(MP) \cap (M'P') = X$ 2) $(PN) \cap (P'N') = Y$, (XY) – основний слід (рис. 1).

б). В грані, де є одна точка перерізу, знаходимо ще одну точку. Для цього продовжуємо ребро, яке лежить в основі такої грані, до перетину з основним слідом. Отриману точку сполучаємо з даною точкою цієї грані і отримаємо слід на грані. У нашому випадку точки є у трьох гранях. Отже, продовжити можна, наприклад, ребро AB :

3) $(AB) \cap (XY) = E$. 4) $(EM) \cap (SA) = A_0$.

5) $(EM) \cap (SB) = B_0$.

Отримали дві точки B_0 і N в одній грані (SBC) . Будуємо слід січної площини

по грані (SBC) : 6). $(B_0N) \cap (SC) = C_0$. Тепер маємо дві точки C_0 і P в грані (SCD) . Будуємо слід січної площини по грані (SCD) : 7). $(C_0P) \cap (SD) = D_0$. $(A_0B_0C_0D_0)$ – шуканий переріз (рис. 1).

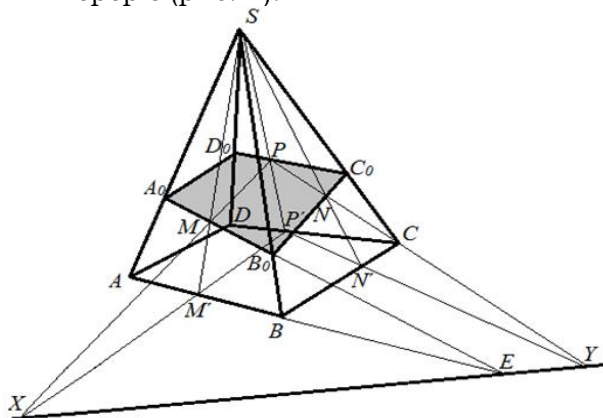
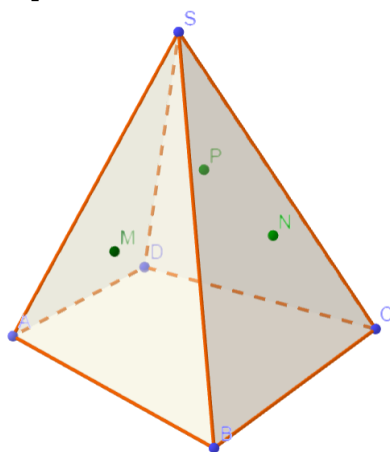
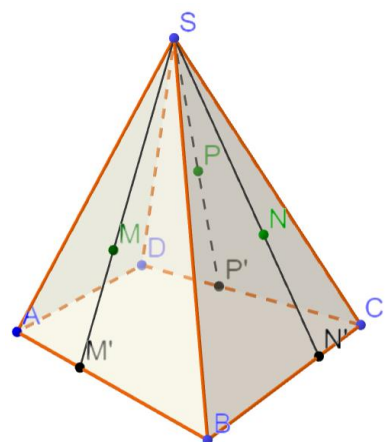


Рис.1

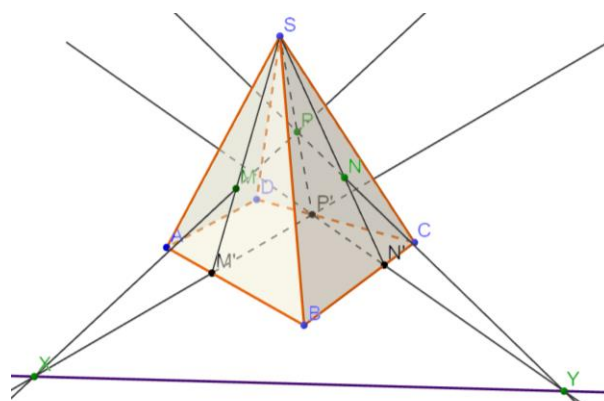
Покажемо побудову такого перерізу за допомогою програми «GeoGebra». Заздалегідь потрібно підготувати зображення піраміди з точками:



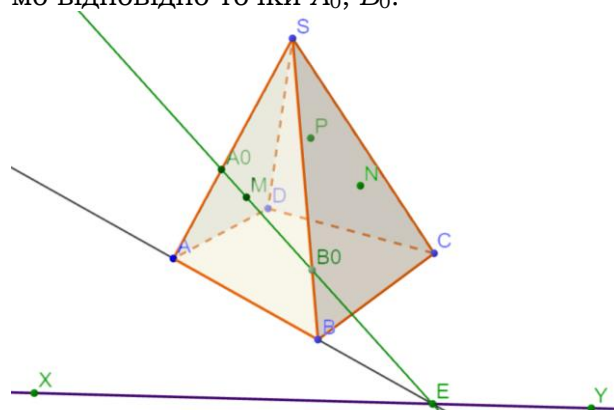
З точки S проектуємо точки M, N, P на площину (ABC) . Отримаємо відповідно точки M', N', P' :



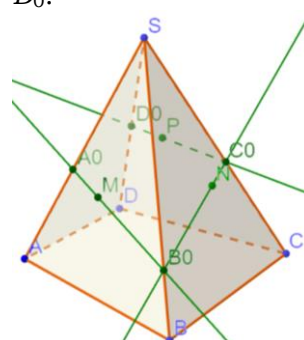
Проведемо пряму (PM) до перетину з прямою $(P'M')$ отримаємо точку X . Аналогічно проводимо пряму (PN) до перетину з прямою $(P'N')$ отримаємо точку Y . Проводимо пряму (XY) – основний слід:



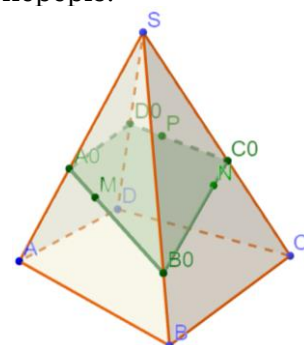
Приберем зайві побудови. Побудуємо лінії перетину січної площини з бічними гранями піраміди. Продовжимо ребро AB до перетину з основним слідом – отримаємо точку E . Проводимо пряму (ME) до перетину з ребрами SA та SB – отримаємо відповідно точки A_0, B_0 :



В грані (SBC) проводимо пряму (B_0N) до перетину з ребром SC – отримаємо точку C_0 . Аналогічно, в грані (SBD) будемо точку D_0 :



З'єднуємо точки A_0 і D_0 . $A_0B_0C_0D_0$ – шуканий переріз:



Зафарбуємо його іншим кольором. Використовуючи побудоване зображення, можна продемонструвати зміну форми перерізу при зміні положення заданих точок. При цьому зображення перерізу зберігається, що сприяє більш глибокому та швидкому розумінню навчального матеріалу.

При вивченні розділу диференціальна геометрія за допомогою програми *GeoGebra* можна наочно продемонструвати конструювання кривих та поверхонь, показати побудову елементів супровідного тригранника кривої: дотичної, біормалі, головної нормалі та нормальної, стичної і спрямної площини, показати побудову дотичної площини і нормалі поверхні та ін.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Використання сучасного програмного забезпечення, зокрема інтерактивної програми *GeoGebra* у процесі навчання геометрії урізноманітнює традиційну лекційно-практичну систему навчання, сприяє кращому усвідомленню та засвоєнню матеріалу, забезпечує реалізацію принципу наочності, що підвищує ефективність та результативність навчання.

Використання програми *GeoGebra* при зображенні кривих та поверхонь 2-го порядку в аналітичній геометрії, зображенні фігур, їх перерізів та комбінацій фігур у теорії зображень, зображення кривих та поверхонь у диференціальній геометрії сприяє розвитку просторових уявлень та просторового мислення студентів, полегшує розуміння навчального матеріалу, дає можливість краще формувати просторові уявлення про фігури, що вивчаються.

При цьому у студентів формується якісно нове мислення, яке необхідне в

умовах інформаційного суспільства, що підвищує якість професійної підготовки майбутнього вчителя математики. Отже, використання сучасного програмного забезпечення у процесі підготовки майбутніх учителів математики є перспективним шляхом розвитку та удосконалення навчального процесу у педагогічному університеті.

Список бібліографічних посилань

1. Гуревич Р.С., Гордійчук Г.Б., Коношевський О.А., Шестопап О.В. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: монографія. За заг.ред. Гуревича Р.С. Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. 348 с.
2. Гулівата І.О., Гусак Л.П. Дидактичні засоби навчання у реалізації принципу наочності під час вивчення стереометрії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр.* Київ-Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 151-154.
3. Яременко Ю.В. Гелевер І.Г. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при зображенні фігур в геометрії. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки.* Кропивницький: ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2019. Вип. 178. С. 172-176.
4. Яременко Ю.В. Зображення фігур в геометрії. Кіровоград, Вид-во Кіровоградського ун-ту, 2017. 44 с.

References

1. Hurevych, R.S., Hordiichuk, H.B., Konoshevskiy, L.L. et al. (2011). In R.S. Hurevych (Ed.). Educational environment for preparation of future teachers by facilities of IKT: Vinnytsya: FOP Rohalska I.O. (in Ukr.)
2. Hulivata I.O., Husak L.P. (2016). Didactics facilities of studies in realization of principle of evidentness during the study of stereometry. *Modern information technologies and innovative methodologies of studies in preparation of specialists methodology, theory, experience, problems.* 47, Kyiv-Vinnytsya: 151-154 (in Ukr.)
3. Yaremenko Yu.V., Helever I.H. (2019). Using of informatively-communication technologies is for the image of figures in geometry. *Scientific messages. Series: pedagogical sciences.* Kropyvnytskyi: CSPU to the name of V.Vynnychenka. 172-176 (in Ukr.)
4. Yaremenko Yu.V. (2017). An image of figures in geometry. Kirovohrad: Publishing house of the Kirovohrad university (in Ukr.)

YAREMENKO Yuriyi,

PhD of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of Mathematics Department, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

USING GEOGEBRA PROGRAM IN TEACHING GEOMETRY

Summary. In the context of the rapid development of information and communication technologies and modern software, the process of their use in the education system is of the great importance, since quality teaching of the disciplines is impossible without using the means and opportunities provided by the information and communication technologies and the Internet. The use of information and communication technologies in the process of learning geometry increases the efficiency of forming geometric competence of students, promotes the activation of students' cognitive activity and the formation of their ability to work in an information and communication environment. It is under such conditions that we can speak about the development of a person with a high level of professional competence, the development of a future

teacher, who can further influence the formation of students' mental and information-technological characters.

Purpose of the article is to highlight the features of using the interactive program *GeoGebra* in the study of geometry.

Results. When studying geometry, you can use different types of training programs, but especially important for geometry are software features that allow you to show the sequence of constructions of images of geometric shapes, and then change the constructed image when changing the given elements of the figure. These programs include the *GeoGebra* online program.

The use of *GeoGebra* for drawing curves and surfaces of the 2nd order in analytical geometry, drawing figures, their cross sections and combinations of figures in the

image theory, drawing curves and surfaces in differential geometry promotes the development of spatial ideas and spatial thinking of students, facilitates the understanding of learning, it is better to form spatial representations of the studied figures.

The article gives an example of using the GeoGebra program when constructing a pyramid cross section.

When using information and communication technologies students are formed a qualitatively new thinking, which is necessary in the conditions of the information society, thereby improving the quality of professional training of the future mathematics teacher.

Conclusion. Therefore, the use of modern software in the process of training future mathematics teachers is a promising way to develop and improve the educational process at a pedagogical university.

Keywords: information and communication technologies; geometry; the GeoGebra program; images of geometric shapes; visual material; effectiveness of training.

Одержано редакцією 12.08.2019
Прийнято до публікації 03.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-103-107
ORCID 0000-0002-9376-4346

СЕРДЮК Зоя Олексіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики та методики навчання математики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: serdyuk_z@ukr.net

УДК 374 : 372.851

ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС «ФУНКЦІОНАЛЬНІ РІВНЯННЯ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Розглядаються особливості позакласних занять з учнями 10–11 класів функціональними рівняннями, основними методами їх розв'язання та формуванням в учнів навичок і вмінь розв'язувати задачі з даної теми.

Пропонується система завдань до кожного заняття для перевірки теоретичних знань, з'ясування проблем у засвоєнні матеріалу та закріплення набутих знань, умінь та навичок.

Розкриваються методичні особливості організації факультативного курсу «Функціональні рівняння» для учнів старшої профільної школи, запропоновано структуру курсу та наведено приклади завдань.

Ключові слова: факультатив; функціональні рівняння; навчання математики; профільний рівень.

Постановка проблеми. Освіта на сучасному етапі розвитку характеризується посиленою увагою до учня, його всебічного розвитку, уміння знайти своє місце в суспільстві, мати змогу максимально самореалізуватися в суспільстві, а тому школа однією з основних своїх цілей ставить досягнення розвитку тих здібностей особистості, які потрібні і людині, й суспільству. На жаль, інтерес до вивчення предметів природничо-математичного циклу, зокрема й математики, останні роки значно знизився. Вивчення математики учнями старших класів часто стало досить поверхневим і в більшості своїй перетворилося на курси підготовки до ЗНО. Проте одним із найважливіших завдань математичної освіти є загальний розвиток учнів, що полягає в інтенсивному формуванні в них

спроможності доказово і несуперечливо міркувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо, загалом, уміння робити правильні висновки та будувати реалістичні прогнози.

«Зацікавити розум дитини – ось що є одним з основних положень нашої доктрини, і ми нічим не нехтуємо, щоб прищепити учневі смак, ми сказали, б навіть пристрасть до навчання», – писав видатний український, математик М. В. Остроградський.

Одним із засобів підвищення мотивації до вивчення математики та зацікавлення учнів математикою як наукою є добре продумана позакласна робота. Вона є однією з тих форм організації творчої діяльності учнів, яка дозволяє вийти за рамки лише навчальної програми та показати учням різноманіття математичних можливостей, хоча разом з цим вимагає від учнів конкретних знань, ґрунтованості, широкої обізнаності з математичних дисциплін тощо.

Зацікавити учнів математикою, показати їй могутність і красу, допомогти полюбити її – завдання кожного вчителя математики. Уміння бачити цікаве й дивуватися приносить дітям радість, породжує творчі поривання, розвиває уяву, що особливо важливо на уроках математики. Таке вміння потрібно виховувати і розвивати в учнів систематично як на уроках, так і в позакласній роботі з математики.

Тому існує нагальна потреба в удосконаленні сучасного процесу організації позакласної роботи з навчання математики, спрямованого на формування пізнавального інтересу учнів до математики як науки й до процесу її опанування як на уроках, так і в позаурочній роботі з математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика позаурочної роботи розглянута в дослідженнях І. Гончарової (методика формування евристичних умінь учнів основної школи на факультативних заняттях з математики), О. Губачова (дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи), В. Загрівого (формування у старшокласників пізнавального інтересу до економічних знань у позакласній роботі), С. Захарова (формування пізнавальних інтересів учнів основної школи у процесі позакласної роботи), Л. Лутченко (організація самостійної навчально – пізнавальної діяльності учнів 7–9 класів при вивченні математики), М. Мельник (формування професійних знань учнів професійних училищ у процесі позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін) та інших.

Метою статті є розглянути особливості організації факультативного курсу «Функціональні рівняння» для учнів старшої профільної школи, спрямованого на розвиток в учнів пізнавального інтересу до математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ефективних форм диференційованого навчання, яка розрахована на розвиток пізнавальних інтересів, здібностей та формування професійної орієнтації учнів, оволодіння методами наукових досліджень, є факультативи. Факультативні заняття у школі проводяться з метою поглиблення знань учнів з окремих курсів, розділів чи тем навчального предмета з урахуванням інтересів і бажань учнів. Факультативи у старших класах профільної школи є своєрідним переходом від засвоєння навчального предмета до вивчення основ науки, до якої відноситься даний предмет, а також підвищенням інтересу до вивчення математики.

За змістом навчальні факультативи бувають: із поглибленого вивчення предметів; вивчення додаткових дисциплін із

набуттям спеціальності, міжпредметні факультативи. Залежно від дидактичної мети факультативи поділяються на теоретичні, практичні та комбіновані. Теоретичні факультативи проводяться з метою поглибленого вивчення складних теоретичних проблем, узагальнення та систематизації знань, умінь та навичок з тих чи тих розділів або тем предмета. Головним при цьому є: постановка, висунення гіпотез, створення проблемних ситуацій, розробка проблемних завдань, самостійність розкриття проблем з використанням аналізу та синтезу, усвідомлення головного, істотного. Методи та прийоми при цьому можуть бути як традиційними (пояснення, розповідь, бесіда), так і частково-пошуковими, дослідними (уявний експеримент, формуючий експеримент, порівняння, співставлення).

Практичні факультативні заняття проводяться з метою формування навичок і вмінь дослідницького характеру на основі поглиблення теоретичних знань. Учні при цьому виконують лабораторні роботи, навчальні завдання практичного спрямування. При цьому вчитель розкриває практичну значущість проблеми, що ставить учнів в умови пошуку шляхів її вирішення, здійснює керівництво, контроль і корекцію навчально-пізнавальної діяльності учнів; спільно з учнями обговорює результати заняття та підбиває підсумки. Особливого значення набувають завдання з альтернативними та прихованими даними; завдання на моделювання, які сприяють формуванню конструкторсько-технічних умінь учнів. Важливе значення мають завдання практичного спрямування, розв'язання яких підвищує інтерес учнів до вибору майбутньої професійної діяльності.

Комбіновані факультативні заняття проводяться у формі науково-практичної конференції, лекційно-практичного та семінарського заняття. Їх структура залежить від дидактичних завдань і припускає різні поєднання компонентів. Провідною ідеєю при проведенні комбінованих факультативів є самостійна робота учнів з літературою та іншими джерелами інформації. Різноманітність факультативів забезпечує розвиток здібностей учнів, формування вмінь винахідництва та творчості конструювання, прогнозу-

вання, розв'язання прикладних завдань, проведення експерименту та теоретичного пошуку. Усе це забезпечує високу навчальну активність учнів у процесі факультативного заняття [1].

Тема «Функціональні рівняння» в курсі математики старшої школи не розглядається, проте в деяких підручниках з поглибленого курсу алгебри зустрічаються окремі приклади функціональних рівнянь Коші, що описують деякі основні елементарні функції. Проте матеріал з даної теми є досить цікавим та корисним для тих учнів, які прагнуть поглибити свої теоретичні знання з математики, оволодіти новими практичними навичками під час розв'язування задач як з даної теми так і з інших. Також вони будуть корисними для учнів, які хочуть спробувати свої сили в різних математичних змаганнях, конкурсах, олімпіадах, оскільки завдання, що містять функціональні рівняння часто пропонують учням на таких заходах.

Нами було розроблено систему факультативних занять з теми «Функціональні рівняння» для учнів 10–11 класів. Такий факультатив можна проводити як у профільних класах природничо-математичного напрямку профілізації, так і в класах, де математика вивчається на рівні стандарту чи академічному рівні для учнів, що проявляють інтерес до ви-

вчення цього предмету. Метою факультативного курсу є ознайомлення учнів із новим для видом рівнянь – функціональними рівняннями, основними методами розв'язування таких рівнянь, формування навичок та умінь учнів розв'язувати задачі з даної теми. Також до кожного заняття розроблена система завдань для перевірки теоретичних знань учнів, система задач для відпрацювання та закріплення отриманих знань, навичок та умінь.

Курс «Функціональні рівняння» розрахований на один семестр, 16 годин. Його можна проводити з учнями, як 11, так і 10–11 класів. Пропонуємо орієнтовний план проведення даного факультативного курсу (табл. 1).

Для підготовки до факультативних занять доцільно скористатися різноманітними збірниками завдань для підготовки до олімпіад, зокрема [2; 3; 4] та інші.

Найбільш поширеним методом розв'язування функціональних рівнянь, є, звичайно, метод підстановки. Явний вигляд шуканої функції вдається визначити, вдало підбираючи значення змінних і комбінуючи знайдені співвідношення. Цей метод і називається методом підстановки. Завдання вчителя – навчити учнів добирати правильні підстановки у тих чи тих функціональних рівняннях.

Таблиця 1

Орієнтовний календарний план
факультативного курсу «Функціональні рівняння»

№	Тема заняття	Кількість годин	Дата	Примітки
1	Історія виникнення та розвитку функціональних рівнянь	0,5		
2	Поняття функціонального рівняння	0,5		
3	Парність і непарність функції. Періодичність функції. Композиція функцій	0,5		
4	Найпростіші функціональні рівняння	0,5		
5	Розв'язування найпростіших функціональних рівнянь	1		
6	Спеціальні методи розв'язання функціональних рівнянь та системи функціональних рівнянь. Метод підстановок	2		
7	Розв'язування функціональних рівнянь методом підстановок	6		
8	Функціональні рівняння, що зводяться до рівняння Коші	1		
9	Аналітичний метод розв'язування функціональних рівнянь	1		
10	Розв'язування функціональних рівнянь аналітичним методом	2		
11	Підсумкове заняття	1		
	Всього	16		

Наприклад, доцільно запропонувати учням наступні завдання.

Задача 1. Знайти функцію $y=f(x)$, яка задовольняє функціональне рівняння:

$$2f(1-x)+1=xf(x) \quad (1)$$

Розв'язання. Припустимо, що існує функція $f(x)$, яка задовольняє даному рівнянню. Область визначення даної функції – множина всіх дійсних чисел. Заміняючи x на $1-x$ (можна робити заміну, вводячи допоміжну змінну t), одержимо:

$$2f(x)+1=(1-x)f(1-x). \quad (2)$$

Рівняння (1) та (2) містять дві змінні: $f(x)$ та $f(1-x)$. Тому, склавши систему рівнянь (1)–(2) та розв'язавши її, отримаємо шуканий розв'язок даного рівняння. Отже, маємо систему двох лінійних рівнянь з двома невідомими:

$$\begin{aligned} &\begin{cases} 2f(1-x)+1=xf(x), \\ 2f(x)+1=(1-x)f(1-x); \end{cases} \Rightarrow \\ &\Rightarrow \begin{cases} f(1-x)=\frac{xf(x)-1}{2}, \\ 2f(x)+1=(1-x)f(1-x); \end{cases} \Rightarrow \\ &\Rightarrow \begin{cases} f(1-x)=\frac{xf(x)-1}{2}, \\ 2f(x)+1=(1-x)\frac{xf(x)-1}{2}. \end{cases} \end{aligned}$$

З останнього рівняння системи шляхом нескладних перетворень визначаємо функцію $f(x)$:

$$f(x)=\frac{x-3}{x^2-x+4}.$$

Безпосередньою перевіркою переконаємось, що одержана функція задовольняє рівняння. Для цього підставляємо знайдену функцію у рівняння (1):

$$\begin{aligned} 2 \cdot \frac{(1-x)-3}{(1-x)^2-(1-x)+4} + 1 &= x \frac{x-3}{x^2-x+4}; \\ 2 \cdot \frac{-x-2}{x^2-x+4} + 1 &= \frac{x^2-3x}{x^2-x+4}; \\ \frac{-2x-4+x^2-x+4}{x^2-x+4} &= \frac{x^2-3x}{x^2-x+4}; \\ \frac{x^2-3x}{x^2-x+4} &\equiv \frac{x^2-3x}{x^2-x+4}. \end{aligned}$$

Остання рівність виконується при будь-яких значеннях змінної x , що й треба було довести.

$$\text{Відповідь: } f(x)=\frac{x-3}{x^2-x+4}$$

Розглянемо приклад дещо іншої підстановки, який теж доцільно застосовувати під час розв'язування функціональних рівнянь.

Задача 2. Знайти функцію $f: R \rightarrow R$, яка задовольняє рівняння:

$$f(x^2+y)=f(x)+f(y^2).$$

Розв'язання. Оскільки у даному рівнянні є дві незалежні змінні: x та y , то доцільно одну з них або й дві одночасно обнулити. Тому застосуємо наступні підстановки:

1) $x=0$; $y=0$, маємо: $f(0)=2f(0)$, звідки $f(0)=0$;

2) $y=0$: $f(x^2)=f(x)+f(0)=f(x)$, звідки $f(x^2)=f(x)$. Тоді маємо $f(x^4)=f(x^2)=f(x)$, звідки $f(x^4)=f(x)$;

3) $y=-x^2$: $f(0)=f(x)+f(x^4)=f(x)+f(x)=2f(x)$.

Підставляючи отримані у пп. 1–2 значення, отримаємо $0=2f(x)$, звідки $f(x)=0$.

Відповідь: $f(x)=0$.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Даний курс дозволить учителям підготувати учнів старших класів до математичних олімпіад різних рівнів. Також можна розглядати специфіку, елементи та завдання даного курсу на практичних та лабораторних заняттях з методики навчання математики, а також на різних спецкурсах під час підготовки майбутніх вчителів математики.

Розв'язування функціональних рівнянь насамперед сприяє розвитку в учнів логічного мислення, дозволяє розвивати основні прийоми розумової діяльності тощо.

Список бібліографічних посилань

1. Сердюк З.О. Факультативний курс з теми «Напівправильні та зірчасті многогранники». *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2014»: матеріали Міжнародної дистанційної науково-практичної конференції* (20–21 березня 2014 р., м. Суми): У 3-х ч. Ч. 1. Суми: Мрія, 2014. С. 73–74.
2. Ясінський В.А. Задачі математичних олімпіад та методи їх розв'язування. Тернопіль, 2008. 208 с.
3. Сарана О.А. Математичні олімпіади: просте і складне поруч. Навч. посіб. Київ: АСК, 2005. 344 с.
4. Готуємось до олімпіади з математики. Упорядн. А.Б. Веліховська, О.В. Гримайло. Харків: Основа, 2007. 160 с.

References

1. Serdiuk, Z. (2014). Optional course on "Semi-regular and star-shaped polyhedra". *Development of intellectual skills and creative abilities of students and students in the course of studying the disciplines of the natural-mathematical cycle «ITM*plus – 2014»: Materials International Remote Scientific-practical Conference*: in 3 parts. Part 1. Sumy: Mriya. 73–74. (in Ukr.)
2. Yasinsky, V. (2008). Problems of mathematical olympiads and methods of their solving. Ternopil. 208 p. (in Ukr.)
3. Sarana, O. (2005). *Mathematical Olympiads: Simple and Difficult*: [tutorial manual]. Kyiv: ASK. 344 p.
4. Preparing for the Mathematics Olympiad. In A. Velikhovskaya, O. Grimalo (Comp.). Kharkiv: Osnova, 2007. 160 p.

SERDIUK Zoia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Mathematics
and Teaching Methods of Mathematics Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

EXTRACURRICULAR COURSE «FUNCTIONAL EQUATIONS» FOR THE SENIOR PUPILS OF THE PROFESSION-ORIENTED SCHOOL.

Summary. Introduction. One of the means to raise motivation for studying Mathematics and interest in Mathematics as a science is a well thought extracurricular activity. It is one of the forms for organization of the pupils' creative activity, which allows to leave the limits of the curriculum and to show the variety of the mathematical possibilities to the pupils. At the same time it requires some particular knowledge, erudition, wide awareness in mathematical disciplines etc.

To get the pupils interested in Mathematics, to show its power and beauty, to help liking it are the task of every teacher of Mathematics. An ability to see something interesting and to be surprised brings joy for children, generates creative initiatives and develops imagination, which is especially important at the lessons in Mathematics. One should bring up and develop such pupils' ability systematically at the lessons as well as during extracurricular activity in Mathematics.

The Purpose is to consider the peculiarities for organizing the extracurricular course «Functional Equations» for the senior pupils of the profession-oriented school, intended at the development of the pupils' cognitive interest in Mathematics.

Originality. The article deals with the peculiarities in the course of the extracurricular classes on the theme

«Functional Equations» for the pupils of the 10-11 grades. The purpose of the extracurricular course is to acquaint the pupils with the new kind of equations – functional ones, the basic methods of solving such equations, formation of the pupils' skills and abilities to solve the problems on this theme. We also made up a system of tasks to every lesson for checking the pupils' theoretical knowledge, a system of problems for training and solidifying the obtained knowledge, skills and abilities.

Conclusion. In general using olympiad tasks in the extracurricular work with the senior pupils of the profession-oriented school allows to raise the pupils' interest to studying mathematics, it contributes to increasing the pupils' preparedness level to Olympiads of different levels. An appropriate choice of problems and didactically considerable organization to solve them is a pre-requisite for effective teaching Mathematics. As a result pupils' strong knowledge, skills and abilities are formed and important personal qualities are also improved.

Keywords: extracurricular activity; functional equation; teaching Mathematics; level for intended STEM majors.

Одержано редакцією 02.08.2019
Прийнято до публікації 28.08.2019

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-108-117

ORCID 0000-0002-1054-1754

ГЕОРГИЕВА Снежанка Добрева,

доктор педагогики, доцент кафедры технологического обучения, профессионального образования,
дошкольной и начальной школьной педагогики,

Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского, Болгария

e-mail: s.dobрева@shu.bg

УДК 378 : 373

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ И ПЕРСПЕКТИВАХ
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Рассматриваются вопросы, связанные с формированием коммуникативной компетентности настоящего и будущего учителя родного языка.

Обосновывается, что на пути формирования профессионально обусловленных компетентностей в контексте постнеклассической образовательной парадигмы в условиях университетского образования требуется участие студента не только в поиске и сопоставлении информации, но и в деятельности, связанной с принятием решений; множественности процедур обретения собственного знания; в оценочно-целевом вовлечении в познавательную деятельность на основе рефлексии и межпредметности, ответственности и мотивации.

Представляются и анализируются инновационные практики, реализуемые в Шуменском университете им. Епископа Константина Преславского на теоретико-исследовательском, прагматико-действенном, обобщающе-результативном этапах подготовки будущих специалистов.

Формулируются ряд мотивированных выводов о ведущих факторах развития коммуникативной компетентности как имманентной характеристики будущих учителей родного языка

Ключевые слова: *постнеклассическая образовательная парадигма; базовая коммуникативная компетентность; профессиональная коммуникативная компетентность; интегративное университетское образование.*

Педагог не тот, кто учит, педагог тот, кто чувствует, как ученик учится.

В. Ф. Шаталов

Постановка проблемы: Предлагаемая вашему вниманию тема предполагает уточнение нескольких понятий, необходимых для осмысления предложенных в статье идей – постнеклассическая образовательная парадигма, профессионализм, компетентность, коммуникативная профессиональная компетентность, речевое поведение учителя родного языка.

Различные научные и образовательные парадигмы (классическая, неклассическая, постнеклассическая) полагаются на различные модели достижения знаний. В *постнеклассической образовательной парадигме* ответы на заданные человеком вопросы зависят и от способа вопрошания и от способности понимания вопрошающего. Постнеклассика исключает наличие фигурантов в образовательном дискурсе; не допускает обучения объектов. Предполагает обучение в активном действенном режиме, в котором учащиеся являются субъектами с четко определенными предпочтениями и преследуемыми целями; предполагает модели, которые дают возможность «замкнуть информационную петлю через сознание субъекта» [1, с. 9]. Постнеклассическая парадигма предполагает новые модели для изучения учебной деятельности, адекватных технологических решений для мотивации к действенности и ответственности за результат. По пути приобретения необходимых педагогам компетенций с применением этой парадигмы в условиях университетского образования, требуется участие студента не только в поиске и сопоставлении информации, но и в деятельности, связанной с принятием решений, в связи с полученной информацией; в множественности процедур по приобретению собственного знания; в оценочно-целевом привлечении студента-педагога в познавательную деятельность на основе рефлексии и межпредметности, ответственности и мотивации. Достижение этих качеств и является **целью статьи**.

Логична взаимосвязь особенностей постнеклассической парадигмы и с понятием *компетентность*. В последние де-

сятилетия понятия *компетентность* и *компетенция* имеют довольно активное бытие в теории и практике педагогики, дидактики, психологии и в различных методиках. Эти концепции чаще определяются в контексте их синонимичности или с учетом их специфичности. Их сопоставимость осуществлялась в довольно разнообразных, и, порой, противоречащих друг другу, парадигмах: понимание компетентности как более общего понятия, а компетенции – как более частного, а также и обратное утверждение; связывание компетентности с ее статическими характеристиками, а компетенции – с ее действенными характеристиками. В выяснении основных концепций настоящего доклада используется синонимическое использование обоих терминов.

Анализ последних исследований и публикаций. В научном обиходе понятие компетентность существует с 1959 года, и первоначально определялось как основной мотив для приобретения знаний и умений [2, 297 – 333]. В 1973 году, американский психолог Дэвид Макклелланд рекомендует при отборе персонала тестировать компетентность вместо интеллектуальности. В 1989 г. Макклелланд разрабатывает компетентностные профили самооценки и развития. В 90-е годы XX века «идея о компетентности становится исключительно популярной в Европе и относится в основном к процессам, связанным с улучшением качества европейского образования и обучения» [2, с. 120]. В 2005 г. утверждена Квалификационная рамка европейского высшего образовательного пространства (содержащая в себе три цикла с общими дескрипторами для описания компетентностей, результатов обучения и некоторые кредитные диапазоны) [3], а в 2009 г. – Европейская квалификационная рамка учения всю жизнь (содержащая в себе восемь уровней и соответствующие им знания, умения, компетентности) [4].

Изложение основного материала исследования. Сегодня понятие компетентность наиболее категорически заявляет о своем позиционировании в области обучения и самообучения, развития и саморазвития. В нормативных образовательных документах и в научно-дидактической литературе неоднократно дефинируется понятие компетентность. В Национальной стратегии учения всю жизнь за период 2014–2020 годы она

дефинируется как: «Доказанная способность использования знаний, умений и личностных социальных и/или методологических данностей в рабочих или учебных ситуациях и в профессиональном и личностном развитии. В контексте Европейской квалификационной рамки способности описываются по отношению к степени принятия на себя ответственности и самостоятельности» [5, с. 63]. По данным европейской квалификационной рамки с 2009 года компетентность интерпретируется, как доказанная способность использовать знания, навыки и личностные, социальные и/или методологические данные в рабочих или учебных ситуациях, как в профессиональном, так и в личностном развитии. Компетентность также связана со степенью принятия на себя ответственности, определяется как совокупная интегральная личностная характеристика, которая является своеобразной степенью достижений индивида в области определенных компетенций.

В разных периодах возникновения и утверждения компетентностного подхода в науке анализируются и квалифицируются различные типы компетенций – поведенческие («мягкие») и технические («жесткие»); общие (ключевые) и функциональные (специфические); базовые, базисные или независимые компетенции; инструментальные, межличностные и системные компетенции; компетентности для самостоятельной управленческой деятельности, для работы в команде, для налаживания личной жизни и многие другие [6, с. 34–56]. В науке формируются «две группы теоретических моделей для описания и объяснения компетенций: модели уровней способности и модели для структур способности» [там же, с. 57]. В научно-дидактической литературе говорят об индивидуальной компетентности (с соответствующими ей пятью кластерами – социальной, когнитивной, гражданской и профессиональной компетентностью и эмоциональной интеллектуальностью) и организационной компетентности. Разработанные для целей образования компетентностные модели в основном основаны на когнитивных подходах (рассмотрение компетентностей и их развитие посредством сосредоточения внимания на внутренней мотивации и когнитивных процессах) и холистических подходах (описывающих компетентность как основные индивиду-

альные характеристики – такие как общение, самоактуализация, развитие, творчество, анализ и разрешение конфликтных ситуаций, определяющих основную цель компетентности). Закономерно профессиональная компетентность начинает связываться с категориями компетентностей (когнитивных, функциональных, поведенческих, этических); в качестве катализатора для генерации и описания компетенций начинает использоваться рефлексия [3, с. 122–126, 130–131]. Компетентность человека определяется как «индивидуальное интегративное свойство его личности, которое проявляется в специфике организации и использования различных знаний и умений, позволяет принятия эффективных решений и поведения в различных ситуациях» [7, с. 46].

Сегодня, в контексте университетской подготовки педагогов, компетентность определяется как интегрально переносимый конструкт знаний, умений, настроев и оценочных отношений личности, структурированных в двух контекстах: ключевых компетенций (также называемые базовыми или основными) и конкретных компетенций (дифференцированные с учетом конкретной образовательной области). В структуре компетентности являются выводимыми элементы, над каждым из которых можно работать в период университетской подготовки педагогов: познавательный (связанный со знаниями и умениями в конкретной области); рефлексивный (связанный с умениями адекватного отражения условий в той или иной ситуации, с представлением о собственных возможностях, с отношением между внешними условиями и внутренними возможностями); стимулирующий (связанный с особенностями осуществляемого действия, решения или поведения в конкретной ситуации) [8, с. 240]. Ценным для университетского образования является вывод о том, что компетенции формируются на основе когнитивных свойств и ценного практического опыта личности, позволяющих эффективно решать проблемы.

В духе компетентностного подхода в последнем десятилетии переориентируются и нормативные документы болгарской системы образования. Принятый четыре года назад новый «Закон о дошкольном и школьном образовании» выводит в статье 5, пункт 1, подпункт 3 в

качестве одной из основных целей школьного образования «приобретение компетенций, необходимых для успешной личностной и профессиональной реализации и активной гражданской позиции в современных обществах»; актуализирует в статье 77 девять ключевых компетенций, большинство которых, прямо или косвенно, связаны с общеобразовательной подготовкой студентов по родному языку: компетентности в области болгарского языка, умения общения на иностранных языках, дигитальная компетентность, умения учиться, социальные и гражданские компетентности, культурная компетентность и умения выражения посредством творчества [9, с. 6, 24]. Фактом является нормативная регламентация и ключевых компетентностей учителей в Болгарии, соотнесенных в Приложении номер 2 к статье 42, пункт 2, подпункт 1 Распоряжения № 12 от 01.09.2016 года, о статусе и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов с набором знаний, умений и отношений по четырем ключевым компетентностям: академическая компетентность (предполагающая начальную профессиональную подготовку (педагогическая, психологическая, методическая, специально предметная подготовка), и навыки обучения на протяжении всей жизни); педагогическая компетентность (планирование педагогических ситуаций; организация и руководство образовательным процессом; адекватная оценка прогресса учащихся); коммуникативная компетентность (основанная на навыках качественного общения в коллективе); административная компетентность (связанная с работой с необходимой учебной и школьной документацией) [10].

В научно-методической литературе в Болгарии коммуникативная компетентность часто осмысливается как имманентная характеристика профессионализма учителя. В контексте педагогического профессионализма коммуникативная компетентность – это структура, наиболее тесно связанная с остальными компетентностями; и предполагающая их реальное бытие. Теоретически обосновываются два аспекта коммуникативной компетентности учителя родного языка: базисная коммуникативная компетентность и профессиональная коммуникативная компетентность, каждая из

которых имеет три подаспекта – языковой (лингвистический), функционально-прагматический и социально-интегративный, установленные на основе взаимозависимости и взаимовлияния компонентов в педагогической системе (соответственно, базисная коммуникативная компетентность на основе взаимосвязи компетенций учителя с функциями, которые люди осуществляют в языке в различных социокультурных условиях – идеационной, текстовой и интерперсональной; и профессиональная коммуникативная компетенция, как эквивалент ведущих функций учителя – информативная, конструктивная, организаторская) [11, с. 202 – 205]. Один из ведущих ученых-методистов в Болгарии – проф. Ангел Петров – обобщает роль университетов в этом отношении: «Важным условием базовую коммуникативную компетентность учителя болгарского (родного) языка для ее трансформации в профессиональную коммуникативную компетентность, является качество приобретаемой в высших учебных заведениях подготовки по методике обучения болгарскому (родному) языку, по педагогике, по педагогической психологии и пр. Получаемая студентами-филологами – будущими учителями профессиональная подготовка ставит начало указанному преобразованию. Она дает возможность осмыслить функции преподавателя, осуществление которых является фактором успеха педагогической коммуникации» [11, с. 204].

Согласно принятому в статье пониманию, коммуникативная компетентность является эквивалентом различных знаний, умений и отношений (соотносимых с различными динамическими и статическими параметрами в тексте и дискурсе); она, также является многоаспектным родовым понятием, включающим в себя лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции. Коммуникативная компетентность является совокупностью коммуникативных умений: адекватного речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях, умения участия в многогранной речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение); целесообразного использования вербальных и невербальных средств, коммуникативных стратегий и дискурсивных методов в различных социокультурных контекстах, на основе

осознания границ свободы и обязательности при выборе. Измерение эффективности этой компетентности с достигнутой корреляцией между целью, авторской интенцией и речевой реализацией подразумевает целенаправленность и систематичность деятельности по ее формированию и развитию, особенно в контексте университетского образования, подготавливающего будущих учителей родного языка.

Цель статьи. Исследование ставит перед собой цель обосновать преимущества действующего коммуникативно-направленного подхода при подготовке будущих учителей родного языка в Шуменском университете им. Епископа Константина Преславского, Болгария. Цель находит проекцию в решении нескольких задач: теоретического обоснования актуальности выбранной образовательной технологии; описания двух ведущих тенденций в подходе (коммуникативной направленности при обучении языковедческим дисциплинам; работа в контексте педагого-методических дисциплин для теоретического осмысления указанной компетенции и ее прагматической отработки в конкретных образовательных практиках); анализ преимуществ активной речемыслительной деятельности будущих педагогов на каждом из этапов работы теоретико-исследовательском, прагматично-активном, обобщающее-результативном.

Точки пересечения теоретических парадигм в компетентностном подходе и положения постнекласической образовательной парадигмы направляют внимание к технологическим моделям университетского образования педагогов, сосредотачивающегося на формировании и развитии профессионализма будущих учителей (в частности, их коммуникативной компетенции как важный аспект профессионализма), но в контексте частичной дискредитации традиционных образовательных моделей, при следовании перспективам экспериментаторства и инновационности. «Диверсификация традиционных, принимаемых за классические, академические методов обучения с элементами интерактивных или *практически ориентированных* педагогических технологий крайне необходима в сфере высшего образования в 21 веке» [12, с. 141]. В аналогичном порядке мыслей, как будто логически возникают такие вопросы, как: Почему коммуника-

тивная компетентность характеризуется как имманентная часть профессионализма учителя? Кто может учить коммуникативности в университетской подготовке будущих учителей родного языка? Какими качествами должен обладать преподаватель университета, в чьи обязанности входит подобного рода подготовка? В каких учебных дисциплинах целесообразно проводить эту подготовку? Как достичь прагматической направленности такого обучения? Какие технологические модели задействовать, чтобы активизировать ответственность самого педагога-студента к приобретаемым им компетенциям? Что должен знать будущий учитель родного языка о коммуникативно ориентированном обучении в школе? К вариантному или к инвариантному в речевом поведении учителя целесообразно подготавливать студента-педагога? Каковы основные моменты – дискурсивные, стратегические, психолого-эмоциональные, аксиологические или другие аспекты сложной и многогранной педагогической коммуникации?

Конечно, вопросов множество. Ясно, что в одной статье нельзя дать исчерпывающие ответы на все эти вопросы. Но мы постараемся вкратце представить основные моменты университетской работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности будущих учителей родного языка в одном конкретном учебном заведении Болгарии, преподаватели которого находятся в поисках ответов на подобные вопросы – Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского. Университет является плодом многовековых культурно-просветительских традиций. Он является преемником Плисковско-Преславской книжной школы и носит имя епископа Константина Преславского – одного из самых образованных и талантливых прямых учеников Кирилла и Мефодия. Хорошо организованные шуменские школы Возрождения стали благоприятной основой непосредственно после Освобождения в 1879 году для открытия в Шумене первого педагогического курса, который в 1919 году преобразуется в Педагогический институт для учителей средней школы. В 1964 году он стал Факультетом-филиалом Софийского университета. На его основе в 1971 году открывается Высший педагогический институт, который с 1995 года перерас-

тает в Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского. Сегодня Шуменский университет является хорошо зарекомендовавшей себя и пользующейся авторитетом в стране и за рубежом, высшей школой с современными условиями для проведения учебного процесса, для научно-исследовательской и художественной деятельности. Его специальности охватывают универсум высшего образования, состоящего из гуманитарных, естественных, математических, педагогических и технических наук. В этом году университет отмечает 35-летие со дня создания своего Педагогического факультета. Педагогический факультет Шуменского университета является самым крупным в нашей стране, в нем обучаются 1935 студентов (по данным от 13 марта 2019 года). Немалым является количество студентов-бакалавров и магистров, которые учатся на приобретение педагогической правоспособности и на других факультетах (Факультет естественных наук, Факультет гуманитарных наук, Факультет математики и информатики) – они составляют 654 студентов бакалавров и магистров. К обязанностям нашего университета в качестве учреждения, готовящего будущих учителей для страны, относится и работа по повышению квалификации учителей, осуществляемая в Департаменте информации, квалификации и непрерывного образования – город Варна. На 2018 год в нем повысили квалификационную степень 1231 учитель; на квалификационные курсы по приобретению кредитов записались 3212 учителя. Все это детерминирует ответственность преподавателей университета при подготовке будущих учителей; обновляет их перманентное внимание к поиску адекватных современным условиям содержательных и технологических моделей руководимых ими учебных дисциплин.

В контексте понимания важности компетентностей в качестве стратегического ресурса в области педагогического профессионализма, в университете систематически планируются (на уровне учебных программ) и реализуются (в учебных модулях) мероприятия по формированию и развитию коммуникативной компетентности студентов, подготавливаемых на будущих учителей родного языка. Университетские мероприятия в этом контексте согласуются с дву-

мя ведущими тенденциями: с коммуникативной направленностью в преподавании лингвистических дисциплин; с работой в контексте педагогических дисциплин для синхронизации теоретического осмысления указанной компетентности и ее прагматической отработки в конкретных образовательных дискурсах. Коммуникативная направленность усвоения лингвистических и языковых знаний не является новообретенной Шуменским университетом, но целенаправленной, последовательной и системной является работа его университетских преподавателей в этом направлении. Маркером инновационности могут быть отмечены часть многочисленных мероприятий теоретико-прагматического характера, реализуемых во время методической подготовки студентов. Эта подготовка реализуется в контексте взаимного распределения обязанностей между преподавателями и студентами на протяжении условно обособленных трех этапов – теоретико-исследовательского, прагматико-действенного, обобщающе-результативного.

Ключевыми для теоретико-исследовательского этапа являются мероприятия по определению ключевых понятий на основе установления различных точек зрения (коммуникативная компетентность, речевое поведение, педагогический контекст); на основе реализации библиографическо-собирательской деятельности студентов с целью, аргументированного эксплицирования собственного мнения по проблеме коммуникативной компетенции, и ее роли в образовательных контекстах школьного и университетского образования; на основе реализации анкетных опросов по указанной проблематике и дискуссий в связи с констатациями в исследовании; на основе участия студентов в научных форумах материалами о взаимосвязи коммуникативных компетенций учащегося и обучающего в образовательном дискурсе и в школьном обучении родному языку, и в университетском образовании. Акцент ставится на многоаспектном осмыслении проблем педагогической коммуникации и коммуникативной компетентности. В этом аспекте используется контекст эксплицитности мнения студентов, находящихся в роли двух типов респондентов при анкетном опросе – учащихся, подготавливаемых на учителей; и в роли будущих

учителей. Результативность первого этапа была установлена в контексте диалогически достигнутого теоретического знания о многоаспектной структуре коммуникативной компетенции, о типах межличностного общения в педагогическом дискурсе, о двусторонности педагогического коммуникативного акта и предопределенности успешности учебной коммуникации коммуникативными компетентностями каждой из общающихся сторон.

Чрезвычайно результативным оказался второй – прагматико-действенный этап. Этот этап реализует как конкретные исследовательские и речевые действия с двумя акцентами: наблюдение и анализ ситуаций конкретной педагогической практики (видео уроки; уроки, проведенные студентами, наблюдаемые во время хоспитирования и текущей педагогической практики в школе). Субъект наблюдения был различным – учитель (базовый или другой), студент в своей опытной роли учителя. С одной стороны, реализуются речемыслительные мероприятия – выведение критериев студентами оценки речевого поведения учителей, уроки которых подлежат наблюдению; анализ (письменно и/или устно) наблюдаемых уроков с учетом выделенных типов педагогического общения; решение педагогических тематических заданий – обсуждение вариантов возможных других вербальных и невербальных реакций учителя в конкретных педагогических ситуациях. Сами студенты вступают в апробированных практиках в различных ролях – методиками, предлагающими классификационные и квалификационные критерии; аналитиками урока учителя/однокурсника; лицами, которые саморефлексируют/самооценивают. При реализации аналитической деятельности в диалогическом контексте сделана попытка разноаспектной обобщенности результативности наблюдаемого педагогического речевого поведения с учетом максимально эффективного использования каждого элемента шестикомпонентной модели коммуникации в образовательном пространстве (коммуникаторы (преподаватели и школьники); сообщение (информация); шум (физический, психологический и исходные ограничения); относительная атмосфера (эмоциональный климат, межличностные отношения, которые зависят от процесса общения); каналы связи; обратная связь),

чие успешное применение приводит к положительному учебному опыту и высоким академическим результатам [13, с. 75]. На этом образовательном этапе актуализируются разнообразные контексты анализа, условно выделенные в трех группах: Первая группа – Речевые модели в освоении образовательного содержания (с подаспектами – преподавание нового учебного содержания, актуализация уже полученных знаний; освоение стратегий обучения); Вторая группа – Речевые модели оценки школьников (с подаспектами: когнитивный – освоение содержания курса; коммуникативный – оценивания других речевых актов, связанных с оценочной деятельностью); Третья группа – Речевые модели с социализирующей и организующей функцией (обращения, для поддержания общения, для осуществления социального контакта во время урока, для стимуляции, для выражения благодарности и др.). Используемые технологические модели также разнообразны: обсуждение проблем речевого поведения; защита позиции при предъявленной педагогической проблеме; участие в ролевых играх (интервьюирующего и интервьюируемого на педагогические темы; родителя, с негативной позицией по отношению к типу речевого поведения учителя; учителя – участника в определенной педагогической ситуации; учеников с разного типа темпераментом и эмоциональной реактивностью в педагогическом дискурсе, связанного с мероприятиями по оценке). Разговор о функциональности коммуникативной компетентности ведется с учетом осознанности ее роли на разных этапах школьного обучения и в разнообразных педагогических контекстах (высшего и школьного образования), специфического ее проявления со стороны обучающего и обучающегося в процессах их интерактивного взаимодействия. С другой стороны, на этом этапе также происходит «практика» того, что было изучено в области коммуникативной компетентности: студенты сами готовят и проводят уроки; делают самооценку своего урока (обязательно и с учетом предпочтительных коммуникативных моделей); отвечают на вопросы, заданные преподавателем и однокурсниками; слушают оценку их собственного общего (и коммуникативного – в частности) представления. Анализирующий контекст напоминает своеобразный педагого-психологический

тренинг по модели «Работа над собой». Индивидуальное (при помощи прагматико-действенной модели в интерактивно-рефлексивном контексте) переосмысление ведущих постановок педагогики, дидактики и методики в/посредством текстов студентов, их дальнейшее обновление и/или дискредитирование в контексте конкретных педагогических ситуаций и в процессе собеседования о них, способствуют осмыслить рефлексивную самооценку как механизма за личностного и профессионального самоутверждения как в настоящей, так и в будущей профессиональной деятельности; помогают найти точку пересечения интеллектуальной, личностной, диалоговой и праксеологической рефлексии при формировании объективной самооценки] формировать «личностную саморефлексию» [14, с. 158, 185].

Третий – обобщающе-результативный этап – находится в функциональной связи со вторым и в течение его диалогичности, но в контексте избирательности, сопоставимости теории и практики, обобщенности. На этом этапе переосмысление познания с первого этапа и отработка навыков со второго этапа осуществляется на основе множества критериев, выявленных при совместных беседах преподавателя, студентов, базовых учителей. Обобщение не повторяет теоретических парадигм на первом этапе; подразумевает новый тип абстракции, адаптированный и хорошо зарекомендовавшими себя в методике и в коммуникативной лингвистике моделей, а также с переосмыслением прочитанного, увиденного, услышанного, сыгранного через собственную точку зрения обучения. На этом этапе обязанности за достижение знаний и новых умений снова разделяются между преподавателем и студентами. Преподаватель-методист задает параметры/критерии анализа коммуникативных моделей, например: эффективности использования различных элементов модели педагогической коммуникации (коммуникаторов, качество/адекватность учебной информации, эмоциональная атмосфера, межличностных отношений, характер обратной связи, адекватности речевого поведения учителя в зависимости от выполняемой роли на данном занятии; качества учительского слова с учетом информативных, коммуникативных (интерактивных) и перцептивных его характеристик; сте-

пени воздействия учительского речевого поведения на учеников в содержательном, мотивационном, эмотивно-аффективном, коммуникативном, аксиологическом планах. Однако, выводы на основе вышеуказанных параметров, являются прерогативой студентов. Ценность деятельности на третьем этапе соизмерима с достигнутым собственным знанием о необходимости в переосмыслении собственной позиции учителя в образовательном дискурсе; о многовариативности речевых высказываний; о не наличии одного единственного правильного решения в реальной педагогической ситуации в школе; о взаимосвязи успешности педагогической коммуникации с интерактивной модельностью, с перманентным эксплицированием моделей толерантного и этичного общения. Неоспоримыми преимуществами, в подобной технологии образования университетской подготовки студентов-педагогов, оказываются самоидентификация и саморефлексия; мотивация к самоопределению, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности; осознанная ответственность за собственное развитие и деятельность по усвоению когнитивных и коммуникативных стратегий, что является гарантией результативности и в будущей профессиональной реализации в качестве учителей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На основе приведенных в статье постановок, могут быть сделаны следующие выводы о ведущих факторах развития коммуникативной компетентности как имманентной характеристики будущих учителей родного языка:

1. Профессионализм будущего учителя родного языка – это необходимость, достижимая в рамках целенаправленного, сложного и длительного процесса образования и самообразования.

2. В этом процессе обязанности распределяются между двумя субъектами образовательной парадигмы – обучающим и учащимся, независимо от типа обучения – университетского или школьного.

3. Адекватное речевое поведение учителя – это форма проявления его профессиональной коммуникативной компетентности, которая формируется и развивается еще во время университетской подготовки.

4. В сторону развития профессиональной коммуникативной компетентно-

сти учителя могут работать университетские преподаватели с адекватным – современным требованиям – речевым поведением (что является эквивалентом уровня развития собственной профессиональной коммуникативной компетентности).

5. Для формирования адекватного речевого поведения будущих учителей родного языка способствуют университетские образовательные технологии, основанные на коммуникативной направленности усвоения знаний педагогических, дидактических, методических и языковедческих дисциплин. Это подразумевает взаимозависимость деятельности университетских педагогов по различным учебным дисциплинам, в контексте осознанной ими ответственности по формированию и развитию ключевых для будущих учителей компетентностей.

6. Прагматические контексты университетской подготовки учителей родного языка являются фактором развития коммуникативной компетентности студентов и педагогов, при этом одновременно с другими ключевыми для будущих учителей компетентностями, такими как: рефлексивная, социально-интегративная, стратегическая, дискурсивная и др. компетентность.

7. Работа над многомерностью речевого поведения двух образовательных субъектов (обучающих и учащихся) на разных образовательных этапах стимулирует профессионализм будущего учителя родного языка на одновременное, с развитием, формирование ценных для личности учителя, как человека, качеств.

Список библиографических ссылок

1. Герасимова И.А., Философия науки. (Учебное пособие). РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. Москва, 2003. 42 с.
2. Уайт, Р. Мотивация пересмотрена. Понятие компетенции. Психологический обзор, USA, Vol. 19, № 5.
3. Бизова, М. Компетентность, компетентностный подход и разработка компетентностных моделей. Педагогика, 2016, № 2, Vol. 88, с. 119-137.
4. Структура квалификаций Европейского пространства высшего образования. Болонская рабочая группа по рамкам квалификаций. Министерство науки, Технологий и инноваций. Февруари 2005. URL: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area (Доступ: 15.08.2019 г.).
5. Европейская квалификационная рамка учения всю жизнь (ЕКР). Люксембург: Служба официальных публикаций Европейских общностей. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf (Доступ: 15.08.2019 г.).

6. Национальная стратегия: Национальная стратегия учения всю жизнь за период 2014-2020 годов. Республика Болгария. Принята решением Совета министров 01.01.2014 г. URL: https://www.researchgate.net/publication/324274117_Nacionalna_strategia_za_ucene_prez_celia_zivot_period_2014-2020_godina (Доступ: 15.08.2019 г.).
7. Вацов, С. Императив компетентностного подхода. Велико-Тырново: Фабер, 2016.
8. Милова, Р. Компетентность и компетенции личности – стратегия университетского образования в XXI веке. Стратегии образовательной и научной политики. 2015, № 1, Volume 23, с. 38-64.
9. Иванова, В.Ф., Илиева, Й.Д., Петрова, Р.Г. Компетентность и компетенции в Европейской квалификационной рамке. МАТТЕХ. Том 1. Раздел Дидактические технологии в обучении. 2014, 238-242.
10. Закон о дошкольном и школьном образовании, обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в силу с 01.08.2016 г.
11. Распоряжение № 12: распоряжение № 12 от 01.09.2016 г. О статусе и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов. Обн. ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в силу с 27.09.2016 г.
12. Петров, А. Проблемы коммуникативно ориентированного обучения болгарскому языку (5-12 клас). София: Бувест 2000, 2012.
13. Шапкалова, С. Полевые работы и педагогическая коммуникация в академической среде. Педагогическая коммуникация – традиционная и дигитальная. София: Фабер, 2019.
14. Алдер, Н. Обучение разнообразных студентов. Мультикультурные перспективы, 2000, Vol. 2, Issue 2.
15. Василев, В. Рефлексия в познании, самопознании и практике. Пловдив: Макрос, 2006.
16. Маклеланд, Д.Р. Бояцис. Возможности для консультантов из Движения по оценке компетенций. Журнал персонала и гильдии. 1980, Януари, с. 368-372.
- Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005. Retrieved 15.08.2019, from http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.
5. EQF 2009: The European Qualification Framework for lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved 15.08.2019, from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf.
6. National Strategy: National Strategy for Learning in a Lifetime, time period 2014-2020. Republic of Bulgaria, Decision of Ministry of State – 01.01.2014. Retrieved 15.08.2019, from https://www.researchgate.net/publication/324274117_Nacionalna_strategia_za_ucene_prez_celia_zivot_period_2014-2020_godina.
7. Vatsov, S. (2016). The Imperative and Competence Approach. Veliko Tarnovo: Faber.
8. Milkova, R. (2015). The Competence and Competences of the Person- Strategy of University education during 21 Century. Strategies of Politics of Education and Science, 2015 No 1, Volume 23, 38-64.
9. Ivanova, V.F., Ilieva, Y.D., Petrova, R.G. (2014). Competence and competences in the European. Qualification Framework. MATTEX. Volume 1. Section Didactic technologies in training. 2014, 238-242.
10. ZPUO 2015: Law of Preschool and School Education, actualized in Newspaper of State, ISSUE 79, 13.10.2015, in legislation 01.08.2016.
11. Ordinance № 12 of 01.09.2016 on the status and professional development of teachers, directors and other Pedagogical specialists. Prom. SG, № 75 of 27.09.2016, in force as of 27.09.2016.
12. Petrov, A. (2012). Problems of Communication Oriented Education in Bulgarian (5-12 клас). Sofiya: Bulvest 2000.
13. Shapkalova, S. (2019). Fieldwork and pedagogic communication in the academy. Pedagogical communication – traditional and digital. Sofiya: Faber, 2019.
14. Alder, Nora. (2000). Teaching Diverse Students. Multicultural Perspectives, Vol. 2 Issue 2.
15. Vassilev, V. (2006). Reflex in the Knowledge, Self Awareness and Practice. Plovdiv, Makros.
16. McClelland D.C., R.E. Boyatzis. (1980). Opportunities for Counsellors from the Competency Assessment Movement. Personnel and Guidance Journal. 1980, January, 368-372.

References

GEORGIEVA Snezhanka,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Technological Education, Vocational Education, Preschool and Primary School Pedagogy Department, Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PRESENT AND THE FUTURE TEACHER IN BULGARIAN IN THE CONTEXT AND PERSPECTIVE OF POST NON CLASSICAL EDUCATIONAL PARADIGM

Summary. *Problem.* The transition from knowledge centered to competence approach gradually turns habitual not only in school but in university education in Bulgaria. In front of professional university education stays the question of content and technology models for handling hard, long and complex process of forming key competences in students of Pedagogics – future teachers in Bulgarian. On the road of learning essential for students of Pedagogics competence the usage of this paradigm in area of university education needs participation of the student not only in searching and summarizing information also in actions of forming decisions related to the information, variety of procedures to form certain knowledge, values and aims of the students in the cognitive actions on the base of reflex, subjects relations, responsibility and motivation.

Purpose. The goal of the article is to present preferred in university preparation in The University of the Town of Shumen Bishop Konstantin Preslavski, Bulgaria models of developing communicative competence of the future teachers in Bulgarian, to analyze two leading tendencies: communication oriented teaching of language subjects, work in the context of pedagogy and methodology subjects for theoretical knowledge of a competence and pragmatic actions in certain educational practice.

Methods. Contains analysis of science publications, educational documents, describing and interpretation of surveys and results from tested educational practice, usage of modern for academic education technological models of work of preparation of the students – future teachers in Bulgarian.

Results. Active and motivated work of students with different types of speech mental action in three educational stages – theoretical research, pragmatic action, summarizing results. Simultaneous development of communicative and reflex competence of critical thinking of the students due to motivated participation in various activities.

Originality. The article not only describes, also analyses in the context of modern university education the efficiency of permanent realization of the students of the activities in participation in the process of developing their pedagogic communicative competence.

Conclusion. In order to form relevant speech behavior of future teachers in Bulgarian useful are university edu-

cational technologies, based on communication oriented of forming the knowledge in pedagogic, didactic, methodology and language subjects. This needs utility of activities of lecturers in different subjects in the context of their responsibility of forming and developing of key competence of future teachers.

Keywords: post non classical educational paradigm; basic communicative competence; professional communicative competence; inter active university education.

Одержано редакцією 01.08.2019
Прийнято до публікації 28.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-117-121

ORCID 0000-0002-6676-4789

DUBROVINA Iryna,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of the Higher School Department,
National Pedagogical Dragomanov University,
e-mail: iradubrovina@ukr.net

ORCID 0000-0001-6221-8759

ARDIELIAN Khrystyna,

Master of Educational Program «Pedagogical Advice»,
National Pedagogical Dragomanov University,
e-mail: tina1985@mail.ru

УДК 372.3:061.237

PREPARATION OF THE EDUCATORS TO THE ORGANIZATION OF THEATER ACTIVITY OF CHILDREN OF AN OLDER PRE-SCHOOL AGE IN A GROUP WORK

Attention on the artistic and creative self-realization of children in the context of a humanistic and personal developmental approach in the work of the theatrical circle is focused.

It was emphasized that the children's mastering of artistic creativity requires improvement of the methods of activating creative activity in the field of synthetic arts.

There were investigated the mechanisms of the artistic and aesthetic influence of theatrical art in revealing the internal potential of children of the older preschool age, and importance of using the pedagogical technologies in upbringing the creative skills of the preschoolers by means of theater.

There were suggested an in-depth assimilation of varieties of theatrical art and revealing of their common and distinctive features, which actively influences the formation of creative thinking, activates the emotional and aesthetic perception of a child, understanding of the artistic picture of the world.

The preparative work with the plot of the puppet show is outlined.

The adapted puppet theater program for work with the older preschool children, which is designed for one academic year, is proposed. In the adapted program for a circle, the main areas of learning – theatrical, artistic-applied and musical – have a complex character and are closely interconnected during each lesson.

Keywords: teacher training; theatrical activity; group work; older preschool children.

Introduction. According to the National Doctrine of Education Development, the Concept of Artistic and Aesthetic Edu-

cation, the basic component of preschool education is need to create the favorable social conditions for harmonious development of an individual, taking into account its requests in the intellectual and artistic-aesthetic culture.

At the present stage, preschool education is oriented on artistic and creative self-realization of children in the context of a humanistic-personal development approach to the educational process. In-depth assimilation of varieties of theatrical art, identification of their common and distinctive features actively influences the formation of creative thinking, activates the emotional and aesthetic perception of the artistic picture of the world [1]. As a result, the problem of children's mastering of artistic creativity, which requires improvement of the methods of activating creative activity in the field of synthetic forms of art, becomes actual. The theater with its integrative function serves as an effective means of forming artistic knowledge, skills and abilities in the artistic activities of children [2, c. 22].

The purpose. To consider the process of preparation of the preparation of the educators to the organization of theater activity of children of an older preschool age in a group work, to offer innovative in pre-school establishments.

Methodology of the Research. Analysis of the scientific research works confirms: creativity is an indispensable condition for the formation of an individual (K. Abulkhanova-Slavskaya, B. Ananiev, I. Bekh, V. Kan-Kalik, V. Klymenko, L. Leontiev, N. Menchynska, V. Moliako, Ya. Ponomarev, S. Rubinshtein, S. Sysoieva, B. Teplov and others). The scientific works of N. Berkhin, P. Blonskyi, P. Iershov, M. Kahan, O. Melik-Pashaiev, O. Nykyforova, Z. Novlianska, N. Rozhdestvenska, P. Symonov, I. Shyntiapina, N. Shliakhova are devoted to the problem of artistic creativity. The above authors examined the mechanism of artistic and aesthetic influence of theatrical art on disclosure of the internal potential of an individual, proving the need for use of the pedagogical technologies in education of the personal qualities. The works of A. Bolharskyi, V. Brylina, O. Oleksiuk, H. Padalka, O. Rostovskyi, S. Sysoieva, M. Smetanskyi, H. Tarasenko, O. Shcholkova, which have been devoted to many aspects of pedagogical creative activity became important. In psychological and pedagogical studies of A. Bobrov, L. Vasylevska-Skupa, H. Kostiuk, V. Moliak and A. Usova attention is focused on the fact that the forming of the creative skills of children of the older preschool age, success of their development to a large extent depends on the manifestation of activity in creative practice.

The process of creative development of personality by means of theatrical art was investigated by the domestic scientists: T. Hryzhlozova, L. Kalinina, H. Lokarieva, N. Myropolska. The role of the musical theater in aesthetic education of children was studied by O. Aleksandrova, T. Borysova, I. Lavrysh, N. Sats, M. Tatarenko.

The scientific and methodical research of V. Abramian, A. Iershova, H. Zhurakovskyi, I. Zaitseva, L. Oseledchyk, H. Pereukhenko, Yu. Rubina, M. Tatarenko, V. Shakhrai are devoted to the issues of management of theatrical activity. The problems of theater art were considered in the various dimensions: as a phenomenon of spiritual culture, as a means of developing the aesthetic taste of schoolchildren, as a process of moral and aesthetic education of the teenagers, as a means of artistic education in extracurricular and out-of-school activities (O. Href, M. Hrytsai, Ye. Demmeni, M. Iosypenko, L. Kalinina, Ye. Markovskyi, A. Mykhailova, S. Obraztsov, N. Symonovych-Yefimova, N. Smirnova, V. Strelchuk, Y. Fedas, I. Franko, L. Churylina). However, the analysis of the

scientific studies shows that there is a lack of coverage of the problem of forming of the creative skills of older preschool children by means of theater. Not all potential possibilities of the technique of circular work are used in the field we are investigating.

A modern educator of the institution of preschool education should be guided by the content of the theatrical productions, the specific features of directing in the children's theater, the technologies used in acting, the age and pedagogical psychology, the musical repertoire for the theater [3, c.84]. A teacher must be able to create an original director's plan for the future production; be aware of the technologies used in acting; operate on the methods of directorial analysis of the works of drama, music, fine arts; have a developed sense of temporhythm and musical hearing, the laws of composition; develop the pedagogical and organizational skills.

In the educational process, more and more attention is devoted to finding the perspective approaches to solving the problem of developing the children's creative abilities, stimulating of their cognitive activity, including the art technologies. Thus, music therapy is a source of artistic and aesthetic education, a way of forming the emotional and aesthetic culture of children, a universal mechanism for the development of children's creative abilities. The artistic and aesthetic feelings that are caused by it contribute to the productive development of the spiritual world of the pupils. Participating in the theatrical performances, children learn about the world around them through the images, colors, sounds. The large and diverse influence of this activity on personality makes it possible to use it as a powerful pedagogical tool, as children during a theatrical performance feel free and relaxed.

A mentor, led by a Methodist at a preschool institution, carries out an extensive research work on informing the teachers about the history of theater in Ukraine, its kinds and types, specifics and repertoire, reveals the relevance of the problems of this issue, attracts attention to this aspect [4, c.20].

A high-quality repertoire for a theater at a preschool institution requires a constant search. Unfortunately, there is a problem in the domestic children's literature concerning the choice of poetic qualitative fairy tales for the children's puppet show, which they can perform not only in the children's educational institutions, but also show worthily this performance at the competitions and festivals, reviews of the-

atrical creativity outside the village, district, city. Of great importance is the use of the authored poetic tales, which are more interesting and easier to remember for children. In this way the authored poetic tales based on the fairy tales which are familiar for children from childhood came out into the world. The work on writing a scenario for a teacher is not limited to the creation of a poetic text: a musical design for a fairy tale should also be chosen, as well as the sound noises, and, if necessary, the texts and music of the songs of the fairy tale heroes should be written [5, c. 78].

It is necessary to set up the pupils for the appropriate emotional-willing mood before the beginning of each theatrical performance, for example, by running an overture that would correspond to the nature of the theatrical performance. Since the characters-puppets often perform the solo arias, a duet, and at the end of the play the choir (the final song) is traditionally sounded, it is necessary for a teacher of musical art to train systematically the vocal-choral scenes with the participants of the theater. The priority over the strength of artistic and aesthetic influence is given to the performance of the musical scenes, as it's fancy both for the artists and viewers because it creates a direct atmosphere of *«communication: a theatrical performance – a puppet – a viewer – music»*. Recruitment to a theater circle is carried out in September and covers the talented pupils who must clearly perform the routine of classes, perform at home all the recommended exercises and sketches, «enter the image» of the proposed fairy tale character and, of course, be able to «revive» the fairy-tale puppet's character in action [6, c. 121].

Preparative work with a plot of a puppet performance. In-depth assimilation of varieties of theatrical art, identification of their common and distinctive features actively influences the formation of creative thinking of children, activates the emotional and aesthetic perception of the artistic picture of the world. The plot of the fairy tale makes a child feel the world of emotions and moods, touch the moral issues. Therefore, in our opinion, it is necessary not just read the fairy tales to children, but ponder about with them, educate and develop certain qualities. For this, after each read fairy tale, you need to ask a series of questions about the read and, together with the children, try to analyze its content, the actions of the characters. Better yet, when a child is able to «live» the life of the fairy tale characters, emotionally ex-

press their image, mood and feelings [7, c. 84].

The older preschoolers live a fairy tale, take it to their hearts so that the fairy-tale images remain in the children's soul for a long time. Therefore, the environment of the puppet theater enables the pupils by participating in the puppet theater not only in the role of artists, but of costume designers: they create the puppets under the guidance of teachers, sew the costumes for them and sew their own fairy-tale characters, prepare the attributes for the performance. We start with the simplest exercises: patter, sketches, mini-performances, puzzle games. All this comes with musical accompaniment, which helps the pupils to be more relaxed and emotional while displaying an exercise or sketches [8, c. 29].

The next stage is assignment of the roles, reading of the plot of a play itself and working on the text. And at the same time, the leaders should offer the pupils some new interesting and non-standard scenario, even on the material of the well-known fairy tales, which are presented in a different perspective, and here arises a question as to what fairy tale will we work on, what age category will it be counted on. It is necessary to start developing the scenarios of the puppet performances from the folk sources – a folk tale or a heritage of the famous poets, from which more than one generation of people were inspired [9, c. 101]. Of course, but let's not forget that the puppet theater and scenario need to be composed for the fairy-tale characters. The puppet theater program is designed for the older preschoolers who will attend a theater circle for a year. All major areas of study – theatrical, artistic-applied and musical – are complex in nature and closely interconnected throughout each lesson.

The task of the first quarter of training in a theater group is to master the basic knowledge and skills, terms that will be needed by the pupils at the main stage of study, as well as to instill love for this type of theater art. It is reasonable to hold talks about the unfamiliar world of puppet theater, its general-theatrical nature, with vivid examples of vitalization of some objects and puppets. Such conversations alternate with the practical classes, which include the educational games, sketches, play with the puppets on some specific topics [10, c. 1]. At the same time, there are held the music classes where the sense of rhythm, voice function, coordination of hearing and voice are developed, as well as the lessons devoted to the basics of artistic and decorative art. In the classes of pup-

petry technique after the introductory course, attention to the exercises with the hands and the studying of the technique of driving the glove puppet is paid. The result of the first quarter of training in a theater group may be a small concert, composed of the best musical scenes of finger theater and staging of the glove puppets made by children with their parents and teacher. As a variant of the final work – a small one-act performance with the simplest glove puppets made by children on their own.

The tasks of the second quarter of training in a theater group involve learning of the cane puppet, its capabilities, techniques of puppetry based on the exercises and sketches, and later, during the rehearsal of a performance or scenes. It is possible to continue working with the glove puppet, but on the material of more complex works in which you need to create the vivid images and convey to a viewer the main idea of the work. The puppets that are already in the theater are used for this purpose. But this does not always fit the design of the performance. Therefore, the group-mates continue working on the production of the puppets, which are necessary for a particular work. One of the work options can be the cane puppet. At the same time, the music teacher educates in special acting disciplines, psychophysical training and music exercises, through which the skills acquired during the first year of study are fixed, breathing is regulated, the diction is improved, the vocal range is extended. The group-mates, with the help of their parents, make the decorative part of a new stage work, chosen for a performance, and carry out the rehearsals of it. The premiere of this performance should be the result.

The tasks of the third quarter of training in a theater group take into account the inclinations and interest of the group-mates in some kinds of arts. Introducing and studying the basics of working with the puppet of an «open» method of puppetry (tablet, tantamaresk, land puppets, etc.) are implemented. Studying of the peculiarities of this method of puppetry technique is based on the concert numbers available in the theater repertoire. Skills acquired during the second year of study are fixed, work with the glove puppet is continued, or work on a mixed puppet composition (*puppets on the screen, «live» actor, cane puppets, etc.*) is being performed. The participants of the theater study the technology of making the puppets and the material part of the performance or concert program with the use of an «open method» puppets, rehearsals of

which take place alternately with rehearsals with the puppets on the screen. Creating the optimal conditions for creative development, systematization of acquired knowledge and skills stimulates encouraging the dramaturgical attempts of the pupils – this more closely connects them with the creative process of the birth of a scenic work.

The result of the third quarter of training in a theater group is the premiere of a performance or concert program using the open method puppets and the other systems. For development of artistic abilities, the music teacher offers children some *creative tasks* that would involve mastering the technique of stage language, stage movement, puppetry technique, mastering the elementary skills of singing, dance. During the work of a school puppet theater, the *different forms of teaching* are used: conversation, practical work, educational and developmental games and exercises, thematic sketches, psychophysical training. Particular attention to the practical works, exercises and technique of staging the performance should be paid.

Conclusions. The organization of the theater activities in a pre-school educational institution is an example of origina-tive and creative cooperation between the teachers, pupils and parents and deserves attention of the whole educational community, since the theater itself performs a comprehensive formation of a child's personality on the basis of Beauty, Good and Truth (according to the pedagogical concept of academician I. Ziazun), laying the foundations for the spiritual culture of the young citizens of Ukraine.

Reference

1. Bilan, O.I., Vozna, L. M. (2013). Pre-school Child Development Program "Ukrainian Preschool". Ternopil: Mandryvets. 264 p.
2. Basic component of pre-school education (2012). Scientific adviser A.M. Bogush. In A.M. Bogush, G.V. Belenka, A.L. Boginich (Ed.). Kyiv: Publishers, 26 p.
3. Oliynyk O. (2013). Oliynyk, O. Improving the acting skills of teachers. *Educational methodologist of pre-school institution*. Kyiv, 9, 20–27.
4. Dutkevich, T.V. (2009). Preschool Psychology: 2nd Edition. training post. Kyiv: Center for Educational Literature, 392 p.
5. Artemova, L.V. (2002). Theater and play. Kyiv: Tomiris, pp. 108–144.
6. Modern preschool institution: environment for development: textbook (2012). In M.I. Karatayeva, O.A. Denisova, L.A. Hrytsyuk (Ed.). Kamianets-Podilskyi: Sysin.O.V. 352 p.
7. Gurash, L. (2002). Feeling and Understanding: Theory and Methods. Kiev: Preschool education, 84–111.
8. Karamanenko, T. (1985). Puppet theater – for pre-schoolers. Moscow: Education. 28 –44.

9. Makarenko, L.V. (2011). Theater and theatrical performance at an ordinary preschool mortgage: monograph. Donetsk: LANDON-XXI, p. 211.
10. Rubenok, E. (1983). Drama games in the education of a preschooler. *Preschool education*. Moscow. 12, 1–2.
- Список бібліографічних посилань**
1. Білан О.І., Возна Л.М. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня». Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богінч О. А.К.: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Олійник О. Удосконалення акторської майстерності педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ, 2013. №9. С. 20–27.
4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
5. Артемова Л.В. Театр і гра. Київ: Томіріс, 2002. 286 с.
6. Сучасний дошкільний заклад: середовище для розвитку: навчально-методичний посібник / [авт.-упоряд.: М.І. Каратаєва, О.А. Денисова, Л.А. Грицюк]. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2012, 352 с.
7. Гураш Л. Відчуті і збагнуті: теорія і методика. Київ: Дошкільне виховання, 2002. С. 84–111.
8. Караманенко Т. Кукольний театр – дошкільникам. Москва: Просвещение, 1985, С. 28–44.
9. Макаренко Л.В. Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 211с.
10. Рубенко Е. Игры-драматизации в воспитании дошкольника. *Дошкольное воспитание*. Москва, 1983. № 12. С. 1–2.

ДУБРОВІНА Ірина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи,
Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова

АРДЕЛЯН Христина Анатоліївна,

магістр освітньої програми «Педагогічне консультування»,
Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова

**ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ**

Акцентовано увагу на художньо-творчій самореалізації дітей у контексті гуманістично-особистісного розвиваючого підходу у роботі театрального гуртка.

Підкреслено, що опанування дітьми художньої творчості потребує вдосконалення методів активізації творчої діяльності у сфері синтетичних видів мистецтва.

Досліджено механізми художньо-естетичного впливу театрального мистецтва на розкриття внутрішнього потенціалу дітей старшого дошкільного віку, вагомість використання педагогічних технологій у вихованні творчих умінь дошкільнят засобами театру.

Запропоновано поглиблене пізнання різновидів театрального мистецтва, виявлення їхніх спільних і відмінних рис, що активно впливає на формування творчого мислення, активізує емоційно-естетичне

сприйняття дитини, розуміння нею художньої картини світу.

Окреслено підготовчу роботу з сюжетом лялькової вистави і окремо зазначено, що при роботі шкільного лялькового театру доцільно використовувати різні форми навчання, але особлива увага має приділятися практичним роботам, вправам та техніці постановки вистави.

Запропоновано адаптовану програму лялькового театру у роботі з старшими дошкільниками, що розрахована на один навчальний рік. У адаптованій програмі гуртка виокремлено основні напрямки навчання – театральне, художньо-прикладне та музичне, – що мають комплексний характер та тісно взаємопов'язуються один з одним на кожному занятті.

Ключові слова: підготовка вихователів; театральна діяльність; гурткова робота; діти старшого дошкільного віку.

Одержано редакцією 03.08.2019
Прийнято до публікації 30.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-121-129

ORCID 0000-0003-2667-6589

КІРДАН Олександр Петрович,

кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
e-mail: kirdan_alex@ukr.net

УДК 378.018.8:33-051

**ПОНЯТТЯ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ» В СУЧАСНОМУ
НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Актуальність дослідження визначається необхідністю понятійно-категорійного розвитку сучасної педагогіки.

Проаналізовано категорії «теорія», «практика», «неперервна освіта», «система неперервної освіти», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх економістів» і надано авторське визначення змісту понять «си-

стема неперервної економічної освіти», «професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти» та «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти».

Запропоновано авторське визначення категорії «професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти» як спе-

ціально організований у закладах вищої освіти якісний, цілеспрямований, багаторівневий, неперервний, системний процес, що включає освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти – майбутніх економістів, метою якого є досягнення цілей освітньої програми та програмних результатів навчання, визначених стандартом вищої освіти за відповідною спеціальністю та рівнем вищої освіти.

Ключові слова: наукова новизна; авторське визначення; термінологічний аналіз; поняття; категорія; професійна підготовка; система неперервної освіти.

Постановка проблеми. Розвиток понятійно-категорійного апарату сучасної педагогіки віддзеркалює проблеми вищої освіти та уможливає усвідомлення змін та сутнісних тенденцій її розвитку. З'ясування змістового наповнення понять «професійна підготовка», «підготовка майбутніх економістів», «професійна підготовка майбутніх економістів» стало предметом наукових досліджень Т. Наливайко, А. Максимової, А. Потапкіної, С. Тарасової, В. Третька, Р. Тимченко, О. Яковенко та ін. Відзначаючи значний внесок науковців у теоретичне обґрунтування змістового наповнення категорій, водночас зауважимо, що в більшості досліджень зазначені поняття розглядаються окремо. Відтак вважаємо необхідним здійснити цілісний, системний аналіз змісту поняття «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження окремих наукових проблем та завдань в інтерпретаційних працях вітчизняних учених схарактеризовано різноманітні підходи до трактування змістового наповнення поняття «професійна підготовка майбутніх економістів» через призму формування компетентностей та професійних (фахових) якостей майбутнього економіста (С. Касянц, Т. Наливайко, А. Потапкіна, С. Тарасова, Р. Тимченко, О. Яковенко та ін.); формування готовності до професійної діяльності (Б. Головешко, А. Служинська, О. Тинкалюк, К. Лихачова та ін.) та забезпечення якості професійної підготовки (Л. Максимова, К. Хоружий та ін.).

Водночас попри належне розроблення вченими різних аспектів змістового наповнення поняття «професійна підготовка майбутніх економістів» не виявлено наукових праць, у яких було б цілісно

й системно визначено зміст поняття «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти».

Мета статті – визначити зміст поняття «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Входження України до європейського простору вищої освіти, упровадження нових технологій професійної підготовки зумовляють необхідність перегляду сутності та тлумачення понятійного апарату педагогіки. Зважаючи на те, що «розвиток, систематизація та вдосконалення поняттєво-категорійної основи науки є одним із невід'ємних складників її розвитку, адже у наукових терміноодинацях, поняттях та категоріях максимально відображено тенденції, властивості, ознаки, зв'язки й відносини [1, с. 66], логічним є наукове обґрунтування змістового наповнення сучасних педагогічних понять та категорій. Таким чином, викладене вище актуалізує потребу з'ясування сутності поняття «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти» на основі аналізу, синтезу та узагальнення укладеного нами тезаурусу, визначеного базовим поняттям дослідження: «теорія», «практика», «неперервна освіта», «система неперервної освіти», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх економістів». У вирішенні окресленої нами мети за завдань, виходитимемо з того, що головним критерієм обґрунтування сутності понять є їх багатовимірність і міждисциплінарність. Ми обстоюємо погляд, згідно з яким поняття «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти» тлумачитимемо як складний, багатовекторний, багатоаспектний та багатовимірний педагогічний феномен.

При трактуванні досліджуваного поняття доцільним вважаємо звернення до енциклопедичних та довідникових видань, дисертаційних та монографічних робіт та ін. Так сучасне трактування понятійної системи педагогіки запропоновано І. Кантором у якій автор вказав, що «поняття – це форма руху мислення, яке пізнає, засіб його функціонування, його апарат. За своїм змістом поняття – це віддзеркалення загального, сутності речей, відтворення реальних зв'язків і від-

носин» [2, с. 32]. На складності утворення понять акцентує С. Гончаренко та вказує, що «утворення понять є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізацію, узагальнення, умовиводи. Поняття є знаряддям пізнання істини» [3, с. 264].

Словесним вираженням «поняття» є «термін» як функціональна одиниця мови науки. У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» поняття «термін» потрактовано як «слово або словосполучення, що позначає поняття спеціальної галузі знання або діяльності. Термін входить в загальну лексичну систему мови, але лише за допомогою конкретної термінологічної системи (термінології)» [4].

У низці енциклопедичних та довідкових видань «теорію» визначено як учення, систему наукових принципів, що узагальнюють практичний досвід та відбивають закономірності природи, суспільства, мислення» [5, с. 792]; як «систему достовірних знань про дійсність», «логічне узагальнення досвіду, суспільної практики, яке ґрунтується на глибокому проникненні в суть досліджуваного явища та розкриває його закономірності» [6, с. 1239].

Науковцем А. Філіпенко акцентовано на взаємозв'язку, взаємопроникненні та взаємозумовленості понять «теорія» та «практика». Учений зазначає, що «теорія є найадекватнішою формою наукового пізнання, що охоплює сукупність абстрактних пізнавальних уявлень, ідей, понять, концепцій, що обслуговують практичну діяльність людей. Теорія дає знання, істинність якого перевірена практикою, забезпечує вивчення об'єкта пізнання в його внутрішніх зв'язках і цілісності, пояснює різноманітність існуючих фактів і може передбачити існування нових, ще невідомих» [7, с. 23].

У «Національному освітньо-науковому глосарії» поняття «теорія» (розгляд, дослідження) визначено як «логічне узагальнення практичного досвіду людей. Система вірогідних наукових знань про якусь сукупність об'єктів, яка описує, пояснює і передбачає явища певної предметної галузі. Теорія є найдосконалішою формою відображення дійсності. Загальні міркування на протигагу практичній діяльності» [8, с. 93].

З філософської точки зору, теорію трактують як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення

та пояснення будь-яких явищ дійсності [9, с. 649]. Виходячи з цього, можна зазначити, що основним завданням та функцією теорії є розгляд, тлумачення, пояснення, осмислення фактів та явищ об'єктивної реальності. В «Українському педагогічному словнику» поняття «теорія» визначено як особлива сфера людської діяльності та її результат, що включають у себе сукупність ідей, поглядів, концепцій, учень про об'єктивну реальність [3, с. 328].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» практику визначено як діяльність людей, що спрямована на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування розвитку суспільства, втілення в життя ідей, планів, намірів [6, с. 918].

Отже, поняття «теорія» та «практика» формують методологічний базис наукових знань досліджуваного педагогічного феномену.

При використанні поняття «система неперервної освіти» будемо орієнтуватись на те, що воно складається з кількох взаємопов'язаних терміноодиниць: «система», «система освіти» та «неперервна освіта».

Одним із самих загальних понять, яке застосовується у наукових дослідженнях, є поняття «система». У наукових джерелах це поняття потрактовано залежно від галузі знань та наукових підходів. Найбільш поширеними є визначення поняття «система» як сукупність елементів, призначених для виконання заданих функцій; сукупність елементів, що знаходяться у взаємодії та зв'язках один з одним і створюють відповідну цілісність, організовану для досягнення однієї або кількох поставлених цілей. Нам імпонує визначення поняття «система» через призму системного підходу, де його складниками є «елементи», «відносини», «зв'язки», «цілісність». Тому під поняттям «система» розумітимемо сукупність елементів, що пов'язані й взаємодіють між собою, створюють відповідну цілісність, для виконання заданих функцій та досягнення визначених цілей.

У «Національному освітньо-науковому глосарії» поняття «система освіти» визначено як «сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, ор-

ганів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [8, с. 90].

Відповідно до положень статті 11 Закону України «Про вищу освіту» систему вищої освіти становлять: заклади вищої освіти всіх форм власності; рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти; галузі знань і спеціальності; освітні та наукові програми; стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти; органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти; учасники освітнього процесу [10].

Нині у вітчизняному науковому дискурсі поняття «неперервна освіта» визначається термінологічною парадигмою: «безперервна освіта», «продовжена освіта», «освіта дорослих», «навчання протягом життя», «освіта впродовж життя», «освіта протягом життя», «перманентна освіта», «відновлювана освіта», «подальша освіта», «навчання шириною в життя», «популярна освіта», «професійна перепідготовка», «підвищення кваліфікації», «самокероване навчання», «додаткова професійна освіта», «рекурентна освіта», «освіта, що поновлюється», «післядипломна освіта» та ін. Вважаємо, що кожна із вищеназаних термінодиниць має смислові особливості з акцентуванням на певному складнику змістового наповнення, проте спільною особливістю є продовжаність та незавершеність освіти.

Наявність значної кількості категорій на позначення поняття «неперервна освіта» Н. Павлик обґрунтовує тим, що «в англomовній педагогічній літературі використовуються різні терміни, означені у нас під єдиним поняттям неперервної освіти. Саме це й зумовлює різницю трактувань і, почасти, підміну понять, у вітчизняних дослідженнях залежно від наукових інтересів авторів» [11].

Перейдемо до експлікації поняття «неперервна освіта». Досліджуючи концепцію неперервної освіти у світовому контексті, Т. Левченко акцентує на багатомірності «поняття неперервної освіти» багатомірне, вихідним в ньому є положення про розвиток особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Неперервна освіта виступає як умова всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу і можливостей, реалізації здібностей, набуття компетенції, удосконалення отриманих знань, вмінь, навичок. Неперервна освіта є інтегральним елементом життя людини, коли поєднуються базове, додаткове навчання та самоосвіта» [12].

На багатоплановість поняття неперервної освіти вказує П. Буянов: «воно містить певну сукупність суспільних, особистісних та професійних інтересів людини, які формуються та розвиваються тільки за умови поєднання базового, додаткового навчання та самоосвіти. Дотримання цих умов неперервної освіти забезпечує всебічний розвиток особистості, збагачення її творчого потенціалу і можливостей, реалізацію здібностей та набуття компетенції» [13].

У «Педагогічному словнику» поняття «неперервна освіта» потрактовано як процес, що охоплює все життя людини і її освітню практику, спрямовану на неперервне цілеспрямоване освоєння соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; вказано, що неперервність – це принцип організації освіти і освітньої політики, система соціальних умов, що ґрунтується на гуманістичній ідеї і полягає у людиноцентричній позиції, спрямованій на необхідність повного розкриття здібностей людини протягом життя [14, с. 76].

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» поняття «неперервна освіта» визначено як «процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, організаційно забезпечений системою державних і громадських інститутів, що відповідає потребам особистості та суспільства» [15, с. 168].

За визначенням О. Гулай, неперервна професійна освіта – це «систематична, цілеспрямована діяльність з набуття і удосконалення знань, умінь та навичок як в будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти. Системність неперервної професійної освіти, що побудована на ступеневій основі, дає можливість гнучко й оперативно реагувати на зміну потреб суспільства, соціальних груп і окремих особистостей. У такій системі очевидний пріоритет вищої школи, яка фактично визначає цілі та зміст діяльності всіх інших ланок» [16, с. 9].

Обґрунтовуючи безперервну освіту як систему та виділивши у її структурі дві підсистеми, Н. Семенюк під терміном «безперервна освіта» розуміє «комплекс державних, приватних і суспільних освітніх установ, що забезпечують організаційну і змістовну єдність і подальший взаємозв'язок всіх ланок освіти, задовольняючи прагнення людини до самоосві-

ти і розвитку протягом всього життя» [17, с. 24].

Грунтовне дослідження поняття «неперервна освіта» проведено В. Осадчим. Науковець указує на те, що термін «неперервна освіта» має «три значення: 1) неперервна освіта як освіта протягом трудового життя людини; 2) неперервна освіта як освіта протягом всього життя людини – «освіта крізь усе життя»; 3) неперервна освіта як безперервний глобальний процес накопичення, збереження і приросту (збільшення) людьми буденного і наукового знання протягом всієї історії людства» [18, с. 123].

У публікації Н. Павлик проаналізовано зміст поняття «неперервна освіта» на основі семантичного аналізу вживання терміну в літературі; узагальнено соціальні передумови розвитку концепції неперервної освіти; означено концептуальні положення та суперечності зміни ролі та змісту освіти. На основі узагальнення одержаних даних дослідниця виділила декілька компонентів поняття «неперервна освіта»: 1) уся освітня діяльність людини протягом життя, що охоплює базову освіту, середню освіту, професійну освіту, підвищення кваліфікації / перекваліфікацію, позаінституційну освіту (в Україні – освіта протягом життя); 2) додаткова навчально-виховна діяльність особи у сфері професійного самовизначення, саморозвитку та побудови кар'єри (в Україні – освіта дорослих); 3) добровільна усвідомлена освітня діяльність особистості щодо задоволення власних інтересів і потреб, що виходить за межі обов'язкового навчання (в Україні – неформальна освіта) та дійшла висновку, що неперервна освіта є багаторівневим поняттям, що охоплює різні напрями освітньої діяльності людини залежно від соціальних, економічних, індивідуальних потреб [11].

До основних суб'єктів системи неперервної освіти в Україні, на думку В. Міщенка, потрібно віднести державні та галузеві навчальні установи, державні органи, корпоративні системи підвищення кваліфікації та освіти, а також недержавні та громадські організації. З його погляду, «вітчизняна система неперервної освіти має охоплювати професійне навчання та підвищення кваліфікації, розширювати сфери наукових знань, задовольняти потреби людей у

підвищенні соціально-культурного рівня та пізнавальні потреби. Тому за фаховим спрямуванням це може бути економічна, правова, екологічна, соціальна, історико-культурна освіта тощо [19, с. 9].

Принагідно зазначимо, що в «Педагогічному енциклопедичному словнику» неперервна освіта розглядається також як педагогічна система – «сукупність засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання громадянської та моральної зрілості» [15, с. 168.].

Отже, аналіз наукових праць засвідчує відсутність однозначності щодо розуміння сутності та природи поняття «неперервна освіта». Враховуючи вищевикладене, поняття «неперервна освіта» можна розглядати на різних рівнях: особистісному (як процес формування і задоволення пізнавальних мотивів і потреб особистості, розвитку її задатків і здібностей у системі формальної, неформальної та інформальної освіти), державному (основна сфера державної освітньої, культурної соціально-економічної політики щодо забезпечення сприятливих умов загального і професійного розвитку кожного громадянина) та глобальному світовому (механізм та спосіб збереження, розвитку, відтворення та взаємозбагачення культурного потенціалу держав, умова розвитку економіки знань, нових технологій, прискорення розвитку соціально-економічного прогресу країн світу, умова та фактор міжнародної освітньої співпраці та ін.).

На основі проведеного аналізу, під поняттям «система неперервної економічної освіти» будемо розуміти упорядковану сукупність функціональних і організаційних складників, рівнів і ступенів, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, які перебувають у відносинах і зв'язках та забезпечують неперервність та наступність формування та розвитку професійних компетентностей особистості, необхідних для якісної професійної економічної діяльності, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспек-

тив кар'єрного зростання впродовж життя.

У монографічній праці «Неперервна освіта у об'єктиві часу» автори розмежовують поняття неперервної освіти у вузькому (ще не сформована частина освітньої системи, яка забезпечує процеси відбору, оцінки, передачі та засвоєння знань і навичок після початку трудової діяльності) та широкому (вся освітня система) значеннях [20, с. 109–100]. Вважаємо, що сучасна вища освіта займає проміжне положення між двома розглянутими вище підсистемами та забезпечує зв'язки між ними. Наприклад, під час здобуття вищої освіти відповідного ступеня (бакалавра чи магістра) розпочинається поступовий перехід зі сфери освіти в сферу професійної економічної діяльності, що забезпечується проходженням практичної підготовки в організаціях та на підприємствах. Окрім того, під час навчання здобувачі вищої економічної освіти можуть органічно поєднувати освітній процес (за індивідуальним навчальним планом) та професійну діяльність. Саме тому, роль професійної підготовки, а відтак і закладів вищої освіти, у становленні системи неперервної освіти виключно висока.

У аспекті досліджуваної проблеми, для нас важливими є підходи до трактування понять «професійна освіта» та «професійні компетентності». Так поняття «професійна (професійно-технічна) освіта» визначено як «освіта, метою якої є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя» [8, с. 80]. Поняття «професійні компетентності» трактовано як «сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом» [8, с. 81].

У дослідженні Т. Поясок визначила професійну компетентність майбутніх фахівців економічного профілю як «сукупність вимог до обов'язкового розв'язання професійних питань і задач, що спираються на базову кваліфікацію фахівця економічного профілю, яка мо-

же бути розширена чи ускладнена залежно від когнітивного, системного, діяльнісного і особистісно орієнтованого підходу. Вона визначає здатність суб'єкта-професіонала діяти на основі отриманих знань, встановлювати зв'язок між знанням і ситуацією, сформулювати процедуру вирішення проблеми» [21].

Дослідниця Н. Болюбаш вказала, що професійну компетентність майбутніх економістів доцільно розглядати як володіння сукупністю ключових, базових та спеціальних компетенцій [22, с. 7].

У дисертаційній роботі М. Артюшина співставила поняття «професійна підготовка» із поняттям «вища освіта» і вказала сутнісні особливості понять. З погляду дослідниці, вища освіта забезпечує цілеспрямовану і системну професійну підготовку для формування висококваліфікованих професійних кадрів, здатних до розв'язання широкого кола професійних завдань, а професійна підготовка трактована як основний зміст та призначення вищої освіти [23, с. 13].

Детальний аналіз публікацій із теоретичних проблем дослідження понять «професійна підготовка» та «професійна підготовка майбутніх економістів» зроблено вітчизняними науковцями – авторами дисертаційних праць із різних аспектів професійної підготовки майбутніх економістів. У попередніх публікаціях [24; 25] ми зверталися до аналізу дисертаційних робіт. Зауважимо, що досліджувані нами поняття широко використовуються у науковому дискурсі педагогічної, соціально-психологічної та економічної галузей знань. Отже, у наукових дослідженнях зафіксовано різні способи визначення понять «професійна підготовка» та «професійна підготовка майбутніх економістів» та споріднених із ними категорій через призму процесу та результату набуття відповідних компетентностей, здатностей, системи знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними досвіду й готовності до професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі проведеного аналізу сформулюємо узагальнене трактування поняття «система неперервної економічної освіти» під яким будемо розуміти упорядковану сукупність функціональних і організаційних складників, рівнів

і ступенів, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, які перебувають у відносинах і зв'язках та забезпечують неперервність та наступність формування та розвитку професійних компетентностей особистості, необхідних для якісної професійної економічної діяльності, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя.

Запропоновано авторське визначення категорії «професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти» як спеціально організований у закладах вищої освіти якісний, цілеспрямований, багаторівневий, неперервний, системний процес, що включає освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти – майбутніх економістів, метою якого є досягнення цілей освітньої програми та програмних результатів навчання, визначених стандартом вищої освіти за відповідною спеціальністю та рівнем вищої освіти (за відсутності затвердженого стандарту програмні результати навчання відповідають вимогам Національної рамки кваліфікацій для відповідного кваліфікаційного рівня); набули високого рівня готовності до розв'язання складних спеціалізованих задач та практичних проблем в економічній сфері; здатних до якісної професійної діяльності, професійного зростання, самовдосконалення і саморозвитку.

Поняття «теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти» потрактовано нами як узгоджена, взаємодоповнювальна та взаємозумовлена взаємодія концептуальних, теоретико-методологічних та організаційно-методичних засад у системі неперервної освіти з формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у аналізі термінологічного поля проблеми якості професійної підготовки майбутніх економістів.

Список бібліографічних посилань

1. Кірдан О.А. Управління вищими навчальними закладами України (XIX – початок XX століття): теорія і практика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 453 с.
2. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы. Москва: Педагогика, 1980. 168 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://lingvisticheskislovar.ru-/description/termin-/633>.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Изд. 21 перераб. и доп. Москва: Рус. яз., 1989. 924 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
7. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: конспект лекцій: посібник. Київ: Академвидав, 2004. 208 с.
8. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: КОНВІ-ПРИНТ, 2018. 524 с.
9. Философский энциклопедический словарь [редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.]. 2-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
10. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
11. Павлик Н.П. Зміст поняття неперервна освіта. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: матеріали II Всеук. наук.-прак. конф., м. Київ, 25 травня 2016 р.*, НАУ, 2016. С. 180–182. URL: <http://idp.nau.edu.ua/conference.html> (дата звернення 20.04.2019).
12. Левченко Т. Концепція неперервної освіти у світовому контексті. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/2.pdf> (дата звернення 20.04.2019).
13. Буянов П.Г. Неперервна професійна освіта у світовій педагогічній думці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 28–34.
14. Педагогічний словник відп. ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
15. Педагогический энциклопедический словарь. гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
16. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2010. Вип. 26. С.3–10.
17. Семенюк Н. В. Безперервна освіта як система. *Нова парадигма*. 2013. Вип. 117. С. 23–33.
18. Осадчий В.В. Сучасні тенденції у неперервній освіті України. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту*. 2006. № 12. С. 123–128.
19. Міщенко В. Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації неперервної освіти. *Рідна школа*. 2010. №11 (листопад). С. 9–16.
20. Астахов В.В., Астахова В.И., Астахова Е.В. и др. Непрерывное образование в объективе времени: монография. Сост.: Н.А. Лобанов, Е.В. Астахова; под ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина; Харьков, 2014. 236 с.
21. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ, 2009. 44 с.

22. Болюбаш Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережових технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04, Ялта, 2011. 20 с.
 23. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічної спеціальності до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04, Київ, 2011. 44 с.
 24. Кірдан О.П. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів у країнах Європейського Союзу: педагогічні рефлексії українських дослідників. *Освіта і наука*. 2019. Вип. 1(26). С.110–116.
 25. Кірдан О.П. Професійна підготовка майбутніх економістів періоду української незалежності в дзеркалі наукових досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. №5. С.65–70. DOI: 10.24195/2617-6688-2018-5-10
- References**
1. Kirdan, O.L. (2015). Management of Higher Educational Institutions of Ukraine (XIX – early XX centuries): Theory and Practice: Monograph. (in Ukr.).
 2. Kantor, I.M. (1980). Conceptual and terminological system of pedagogy: logical and methodological problems. Moscow: Pedagogy (in Rus.).
 3. Goncharenko, S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. 376 p. (in Ukr.).
 4. Linguistic encyclopedic dictionary. Retrieved 21.03.2019 from <http://ligvisticheskiyslovar.ru/description/termin-/633>
 5. Ozhegov, S.I. (1989). Dictionary of the Russian language. In N.Yu. Shvedova (Ed.). Edition 21, revised and supplemented. Moscow: Russian language. (in Rus.).
 6. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language (2001). In V.T. Busel (Compiled and editor-in-chief). Kiev; Irpin: Perun (in Ukr.).
 7. Philipenko, A.S. (2004). Fundamentals of scientific research: lecture notes: a manual. Kiev: Academic (in Ukr.).
 8. National Science and Education Glossary (2018). Kiev: CONVI-PRINT (in Ukr.).
 9. Averintsev, S.S. & Arab-Ogly E.A. & Il'ichev L.F. & others. (1989). Philosophical Encyclopedic Dictionary (in Rus.).
 10. On Higher Education: Law of Ukraine of July 1 July 2014, № 1556–VII. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.).
 11. Pavlik, N.P. (2016). Content of the concept of continuous education. *Topical Issues in the Education System: Comprehensive Education – Pre-University Training – Higher Education: Proceedings of the Second All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, May 25, 2016* Kyiv: NAU. 180–182. Retrieved 20/04/2019 from URL: <http://idp.nau.edu.ua/conference.html> (in Ukr.).
 12. Levchenko, T. The concept of continuing education in a global context. Retrieved 20/04/2019 from URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/2.pdf> (in Ukr.).
 13. Buyanov, P. G. (2014). Continuing professional education in the world of pedagogical thought. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University*, 3. 28–34. (in Ukr.).
 14. Pedagogical Dictionary (2001). In M.D. Yarmachenko (Ed.). Kiev: Pedagogical Thought. 516 p. (in Ukr.).
 15. Pedagogical Encyclopedic Dictionary (2002). In B.M. Bim-Bad (Editor-in-chief). Moscow: Great Russian Encyclopedia. 528 p. (in Rus.).
 16. Gulai, O. (2010) Continuing education is a condition for the formation of a highly qualified specialist. *Bulletin of the University of Lviv*. 26, 3–10. (in Ukr.).
 17. Semeniuk, N.V. (2013) Continuous education as a system. *A new paradigm*. 117, 23–33. (in Ukr.).
 18. Osadchiy, V.V (2006) Current Trends in Continuing Education in Ukraine. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of education and sports*. 12. 123–128. (in Ukr.).
 19. Mishchenko, V. (2010) Foreign experience and domestic actualities of organization of continuous education. *Home school*. 11, 9–16. (in Ukr.).
 20. Continuing education in the lens of time: a monograph (2014).. O.N. Lobanov, E.V. Astakhov (Comp.); O.N. Lobanova, V.N. Skvortsova (Ed.). St. Petersburg: Leningrad State University A.S. Pushkin; Kharkiv. 236 p. (in Rus.).
 21. Poyasok, T. B. (2009). System of informational technologies usage in professional preparation of future economists in higher educational establishments (Doctor of Science Dissertation). *Thesis*. Kyiv: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 44 p. (in Ukr.).
 22. Bolubash, N.M. (2011). Formation of professional competence of future economists by means of network technologies (PhD dissertation). *Thesis*. Yalta. 20p. (in Ukr.).
 23. Artyushina, M. V. (2011). Psychological and pedagogical bases of preparation of students of economic specialty for innovative activity (Doctor of Science dissertation). *Thesis*. Kyiv. 44 p. (in Ukr.).
 24. Kirdan, O.P. (2019). The providing of the quality of professional training of future economists in the European Union countries: the pedagogical reflections of Ukrainian researchers. *Education and science*, 1(26), 100–116. (in Ukr.).
 25. Kirdan, A.P. (2018). Professional preparation for future economies period of Ukrainian independence in the mirror of scientific research. *Scientific bulletin of south Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushynsky*. 5 (124). 65–70. doi: 10.24195/2617-6688-2018-5-10.

KIRDAN Oleksandr,

PhD in Economic, Associate Professor, Head of Economics and Social-Behavioral Sciences Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

THE CONCEPT «THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE ECONOMIES IN THE SYSTEM OF INDEPENDENT EDUCATION» IN THE MODERN SCIENTIFIC DISCUSSION

Summary. Introduction. The topicality of the research is related to the importance of the development of the conceptual-categorical apparatus of modern pedagogy, which reflects the problems of higher education and makes it possible to understand the changes and the essential tendencies of its development.

The purpose of the article is to reveal the content of the notion of content «theory and practice of training future economists in the system of continuing education». The task of the study is to analyze the categories «theory», «practice», «continuous education», «system of continuous

education», «vocational training», «professional training of future economists»; provide an author's definition of the content of the concepts "professional training of future economists in the system of continuous education" and «theory and practice of training future economists in the system of continuous education».

The methods of the research. The achievement of the research purpose made possible the use of general theoretical methods: analysis, synthesis, specification, comparison, generalization, classification and empirical and theoretical methods: terminological analysis / method of

terminological selection – for selection, refinement and definition of individual terms corresponding to the research problem; content analysis – for the systematic fixing of the content of the term units.

The results of the work and key conclusions. On the basis of the analysis of encyclopedic reference books, normative documents, interpretative works and publications in periodicals, scientific approaches to the definition of the concepts of «theory», «practice», «continuous education», «professional training» are highlighted. The analysis made it possible to group the concepts, the leading component of which is the concept of «professional training of future economists». The content of the concept of «system of continuous education» is specified as an ordered set of functional and organizational levels of education, governing bodies, subjects and objects of teaching and teaching, which are in relations and relationships and create a certain integrity and unity.

Originality. The author's definition of the category «professional training of future economists in the system of continuous education» is proposed as a high-quality, purposeful, multilevel, continuous, systemic process, which includes educational, organizational, informational, consulting and social support for higher education graduates – future economists, specially organized in institutions of higher education, who have achieved the goals of the

educational program and the programmatic learning outcomes determined by the standard of higher education in the corresponding specialty and the higher level of education (in the absence of an approved standard, programmatic learning outcomes meet the requirements of the National Qualifications Framework for the appropriate qualification level); have a high level of readiness to solve complex specialized tasks and practical problems in the economic sphere; capable of high-quality professional activity, professional growth and self-development.

The author's definition of the concept «theory and practice of professional training of future economists in the system of continuous education» is given as an agreed, complementary and interconnected interaction of conceptual, theoretical and methodological and organizational-methodical principles in the system of continuous education on formation of readiness of future economists to professional activity.

Keywords: scientific novelty; author's definition; terminological analysis; concept; category; professional training; system of continuous education.

Одержано редакцією 01.08.2019
Прийнято до публікації 28.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-129-135
ORCID 0000-0002-8876-7294

КОНДРАШОВ Микола Миколайович,

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогічних наук,
освітнього і соціокультурного менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kondrashovmm@ukr.net

УДК 378: 37. 011

РОЛЬОВА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Розкриваються можливості рольової технології у підвищенні якості оволодіння іноземною мовою в системі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах університетської освіти.

Обґрунтовується доцільність визначення у зазначеному контексті технологізації навчального процесу засобами моделювання рольових ситуацій як основи підготовки студентів до іншомовного спілкування.

Схарактеризовано рольову технологію, її структуру і зміст, механізм використання їх як засобу досягнення прогнозованих результатів у якісному опануванні іноземної мови.

Ключові слова: технологізація навчального процесу; рольова технологія; рольова ситуація; іншомовне спілкування; механізм оволодіння іноземною мовою.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції України до європейського та світового освітнього простору потребують фахівців, здатних вільно володіти іноземною мовою, актуалізують проблему вивчення іноземної мови, формування у майбутніх фахівців практичних навичок і вмінь усної мови – говоріння, слухання й розуміння (аудіювання), читання, письмової мови, розуміння змісту і значен-

ня тексту, використовувати іноземну мову для вирішення професійних задач.

Нові підходи до вирішення задач підготовки кадрів для всіх галузей знання обумовлюють застосування в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти сучасних дидактичних технологій, спрямованих на вдосконалення якості та оновлення змісту, форм і методів оволодіння майбутніми фахівцями іноземною мовою і навичками спілкування. При цьому знання одного чи декількох іноземних мов сьогодні є не тільки показником освіченості особистості, але й умовою виживання в сучасному полікультурному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певна кількість наукових досліджень присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зокрема праці В.В. Баркасі, О.Б. Бігич, С.В. Будака, О.А. Гончарової, Ю.М. Друзя. Питання підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу розглядали А. Козак, І. Кухта, М. Галицька, С. Добрева, В. Федорченка. М. Гали-

цька звертає увагу на те, що підготовка майбутніх фахівців до іншомовного спілкування потребує розробки методики спілкування згідно зі сферою професійного спілкування, типовими ситуаціями з іншими учасниками діалогу через спеціально обрані форми, методи і засоби навчання [1]. На думку І. Кухти у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності важливе формування в них позитивної мотивації до оволодіння іншомовною комунікативною культурою засобами новітніх інформаційно-комунікаційних технологій [2]. Для якісного оволодіння знаннями іноземної мови важливі такі педагогічні новації як технології «повного засвоєння знань» (Дж. Керолл, Б. Блум, М. Кларін), «різнорівневого навчання» (З. Калмикова), «колективного взаємонавчання» (О. Рівін та його учні), «модульного навчання» (П. Цявічене) [3], що дозволяють пристосувати навчальний процес до індивідуальних особливостей тих, хто навчається, до різного рівня складності змісту навчання, специфічних особливостей кожного навчального закладу.

Поряд з певними успіхами щодо розв'язання окремих аспектів цієї проблеми, досягнутий рівень не можна вважати задовільним. Сьогодні відчувається нагальна потреба в розробленні теоретичних і практичних аспектів технологізації оволодіння майбутніми фахівцями іноземною мовою як важливої ланки їх професіоналізму.

Проблема є в тому, щоб у процесі підготовки майбутніх фахівців передавати їм не тільки навчальну інформацію, вміння і навички іншомовного спілкування, але й створювати необхідні умови для накопичення досвіду використання іноземної мови як інструменту рішення професійних проблем, розвитку творчого потенціалу особистості. Іноземна мова як резерв розвитку особистісного потенціалу, його характеристика як чинника якісної освіти не набули, нажаль, достатнього обґрунтування в сучасній науково-педагогічній літературі.

Мета статті – розкриття суті та складових ролі технології в підвищенні якості оволодіння майбутніми фахівцями іноземною мовою в системі університетської освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційна система підготовки кадрів у системі університетської освіти безнадійно застаріла. «Старий

принцип – працювати в логіці навчального предмета, засвоєння суми знань та умінь, не відповідає умовам, що змінилися» [4, с. 20].

У ситуації жорсткої конкуренції на ринку праці в Україні людині необхідна якісна освіта. Головним принципом такої освіти є здатність особистості адекватно орієнтуватися й гідно діяти в сучасному соціокультурному середовищі. Сьогодні дві тенденції зміни становища людини в сучасному суспільстві вважаються хрестоматійними: тенденція до зростання індивідуальності, свободи людини; тенденція до глобалізації (зростання взаємозалежності й цілісності людського суспільства).

Відомо, що в сучасних умовах іноземна мова є одним із важливих ресурсів підвищення професіоналізму і конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Однак у процесі вивчення іноземної мови виникає низка труднощів, пов'язаних зі страхом студентів висловлюватись іноземною мовою перед аудиторією використання її як інструмента рішення професійних проблем. Загалом студент може успішно оволодіти мовою в процесі виконання циклу письмових завдань, але в цьому випадку неможливо досягти мети вивчення іноземної мови в умовах університету, а саме підготувати майбутнього професіонала, що володіє не тільки теоретичними знаннями, а й може успішно використовувати їх під час вирішення професійних завдань. Для цього необхідна систематична робота зі зв'язного монологічного та діалогічного мовлення студентів. Але не кожен студент спроможний у будь-яких умовах висловлювати свою думку іноземною мовою в навчальній ситуації, що виникла на занятті. Це часто пов'язано не тільки з особливостями психологічної організації кожної окремої особистості, але і з методикою викладання іноземної мови в практиці університетської освіти.

Зібрані дані у ході опитування студентів свідчать, що причиною труднощів в оволодінні іноземною мовою найчастіше студенти називали неефективність дидактичних технологій. Встановлено, що серед опитаних 57,1% студентів виявили цікавість до оволодіння іноземною мовою, але тільки 16,4% з них відзначили в себе наявність бажання одержати додаткову інформацію про методику і технологію підвищення якості володіння іноземною мовою і використанням її як інструмента професійного розвитку. 24,6 % вважають, що переважання прийомів традиційного підходу на заняттях

в університеті не стимулює в них установку на оволодіння іноземною мовою і навичками іншомовного спілкування. 15,8% вважають, що ні традиційне, ні особистісно-орієнтоване навчання іноземної мови не відіграють значної ролі в їхньому професійному становленні, 5,7% відзначали, що тільки в практичній діяльності можна говорити про те, що потрібно чи корисно, тому в них негативна установка до всіх спроб викладача внести будь які зміни в навчальний процес вищої школи. Необхідно зауважити, що лише 16,8% серед опитуваних усвідом-

люють необхідність самовдосконалення для успішного оволодіння методикою і технологією оволодіння іноземною мовою. До них насамперед необхідно віднести технології, які б стимулювали вольові якості, емоційний настрій на іншомовне спілкування, використання іншомовної інформації в професійному їх становленні.

Результати анкетування виявили низький рівень сформованості вмінь іншомовного спілкування у майбутніх фахівців.

Таблиця 1.

Результати сформованості
сукупності вмінь майбутніх учителів іноземної мови (320 осіб)

Рівень сформованості	Уміння іншомовного спілкування, %			Середній показник
	Конструктивні	Організаційні	Комунікативні	
Елементарний	22,7	40,2	31,3	31,4
Репродуктивний	49,7	48,2	55,2	51,0
Продуктивний	13,7	10,3	11,9	12,0
Творчий	13,9	1,3	1,6	5,6

З табл. видно, що елементарний і репродуктивний рівні сформованості вмінь іншомовного спілкування майбутніх фахівців домінують над творчим і продуктивним. Так, творчий рівень розвитку сформованості вмінь складає 34,1%, продуктивний – 27,3%, що дозволяє зробити припущення, що за умови використання рольової технології на заняттях з іноземної мови, майбутні фахівці будуть спроможні досягти поставленої мети.

У ході опитування встановлено, що причиною труднощів в оволодінні іноземною мовою найчастіше студенти називали неефективність дидактичних технологій. До них насамперед необхідно віднести технології, які б стимулювали вольові якості, емоційний настрій на іншомовне спілкування, використання іншомовної інформації в професійному їх становленні. Зазначене вище дало змогу говорити про необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи щодо використання рольової технології на заняттях з іноземної мови.

Основою рольової технології є моделювання подієво-рольових ситуацій у ході вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями, що забезпечує логічний взаємозв'язок дій, процесів, закономірностей, через які викладач приводить в дію механізм управління, до якого належать потреби – інтереси – мотиви – стимули – ресурси – резерви – активні дії, тобто освітній процес в цілому.

Подієво-рольова ситуація як одиниця структурування теоретичного знання дозволяє виявити діяльнісні механізми відтворення іншомовної реальності в навчальному процесі, оволодіння нормами досвіду іншомовного спілкування і поведінки майбутніми фахівцями. Поведінка у подієво-рольовій ситуації визначається не тільки структурою цієї ситуації, скільки уявленням студентів про неї. Подієво-рольова ситуація перетворюється на комунікативний механізм, який забезпечує контакти, співпрацю, спільну діяльність в освітньому процесі і як результат – систему відношень.

Подієво-рольова ситуація закріплює практичний досвід студента, який накопичується у процесі програвання різних ролей, аналізу власних дій, вчинків, поведінки та ставлення до іншомовної комунікативної діяльності. Подієво-рольова ситуація забезпечує варіативність дій, тим, що пошук виходу з них, може бути різноманітним.

Моделювання освітніх подій і ситуацій у навчальному процесі створюють необхідні умови не тільки для оволодіння навчальною інформацією, але й усвідомлення процесуальної сторони знання, його ролі і можливостей у професійному становленні майбутніх фахівців. В кожній події студент діє у професійному плані, на нових принципах і кожен раз це робить по-новому.

Моделювання подієво-рольових ситуацій як механізму реалізації іншомовного

спілкування майбутніх фахівців обумовлює планування стратегії виходу з них, основними складниками якого є: аналіз змісту ситуації; аналіз обставин і відношень між суб'єктами ситуації; вироблення стратегії виходу з неї на основі добору й аналізу стратегічних альтернатив; визначення цілей та завдань у контексті виробленої стратегії; вибір методів, засобів, технологій вирішення завдань; організація реалізації плану стратегії дій у подієво-рольовій ситуації; оцінювання отриманих результатів; рефлексія.

Успіх іншомовної взаємодії учасників подієво-рольової ситуації обумовлено: значимістю межі для всіх учасників; захопленістю процесом пошуку оптимального виходу з ситуації; атмосферою добра і довіри; можливістю проявлення індивідуальності кожним учасником ситуації; розуміння й осмислення позиції інших.

Подієво-рольова ситуація сприяє втіленню іноземної мови в практику взаємодії викладача зі студентами. Результативність її при цьому визначається тим, наскільки викладач може: приводити студентів у більш діяльнісний стан; конструювати навчальний матеріал так, щоб він був доступним для студентів з різними рівнями навчованості й досвідом іншомовного спілкування.

Подієво-рольова ситуація – це спосіб розв'язання проблем. Активна участь в них створює внутрішню мотивацію до того, щоб реалізовувати проєктовану мету, додати впевненості у власних діях і сприяти зростанню відповідальності перед собою.

Подієво-рольова ситуація, яка змодельована викладачем та запропонована студентам для аналізу, є джерелом іншомовного спілкування її учасників. Зміна ролі студента на практичних заняттях з іноземної мови, перетворення його на суб'єкт навчально-педагогічного процесу, спрямованість зусиль на систематичну роботу для саморозвитку та самовиховання, зумовлює та створює нові ролі для викладача. У процесі особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови викладач виконує роль фасилітатора, співрозмовника, діагноста, помічника.

Студентам на практичних заняттях з англійської мови та семінарських заняттях з методики викладання іноземної мови пропонувалося провести фрагменти уроків за заданою темою й практичною метою. Уроки введення нового лек-

сичного матеріалу за темами: «Education in Ukraine (Освіта в Україні)», «Occupations, Professions (Професії)», «To the Stars (До зірок)». Уроки удосконалення лексичної навички: «Inventors and Inventions (Винаходи та винахідники)», «Art Galleries in London (Галереї мистецтв у Лондоні)», «New Year in England (Новий рік в Англії)», «St. Valentine's Day (День святого Валентина)», «English Painters (Англійські митці)».

В процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до іншомовного спілкування використовувалися тренінги: асоціативний (вправа: доберіть асоціації (складіть асоціативний ланцюжок) зі словами: «Great Britain (Велика Британія)», «London (Лондон)», «Ukraine (Україна)», «environment (навколишнє середовище)», «pollution (забруднення)», «justice (справедливість)»; аналогії (вправа: доповніть логічний ряд щонайменш чотирма іменниками: «leather», «porcelain», «denim», «bronze», «silk», «iron», «Lycra», «wool», «gold», «rubber», «cotton», «silver»); екстраполяція (дайте визначення понять «tobeapeopleperson (бути «своєю людиною»)», «tohaveaneyefordetail (бути уважним до деталей)», «toworkwellinateam (добре працювати у команді)», «toget the best out of other people (бачити найкраще в людях)», «to be good at using your own initiative (бути ініціативним)», «to be able to meet tight dead lines (бути спроможним закінчити роботу в обмежені строки)», «to keep calm under pressure (зберігати спокій під тиском)». Студент в умовах конкретної педагогічної гри виходить, за твердженням болгарського вченого С. Добревої, за межі пасивної позиції і включається в роль аналізатора, товмача, порівнювача, оцінювача – ролі, в якій має прояв мовна активність, творча ініціатива і педагогічна креативність [5].

У дослідженні використовувалися ситуації 4 типів: ситуації соціально-стимульних взаємин; ситуації рольових взаємин; ситуації взаємин спільної діяльності; ситуації моральних відносин. Для організації різних типів комунікативних ситуацій створюються умови всебічного прояву творчого потенціалу кожного студента. Приймаючи на себе задану роль, майбутній фахівець оволодівав досвідом іншомовного спілкування, вчився користуватися невербальними засобами (жестами, мімікою, тональністю мовлення) і вміннями, серед яких особливе значення мають: уміння критично

оцінити іншомовну інформацію; уміння висловити своє ставлення до питання на іноземній мові; вміння викласти власний погляд, обґрунтувати свою позицію засобами іноземної мови і оперувати нею в ситуаціях спілкування; вміння прогнозувати результати спілкування та об'єктивно оцінити результати й намітити шляхи подальшого удосконалення досвіду іншомовного спілкування.

Результативність рольових технологій у підготовці майбутніх фахівців до іншомовного спілкування і використання іноземної мови для вирішення професійних проблем обумовлюється їх діалогічністю. Англійський психолог М. Аргайл успішність підготовки майбутніх фахівців пов'язував з використанням діалогу: 1) чітке виділення обсягу діалогу (поєднання питань, тверджень, припущень); 2) вибір оптимального темпу взаємодії (врахування часу реагування, особливостей темпераменту й розуміння співрозмовниками); 3) «синхронізація» відносин «домінування-підпорядкування» в момент діалогу (забезпечення можливості кожної зі сторін висловити свій погляд, аргументувати його, поставити під сумнів позицію опонента); 4) створення позитивного емоційного тону діалогу (добророзичливість, співпереживання та ін.); 5) обґрунтування ставлення до об'єкта та способу дії (урахування знань про об'єкт і вироблених умінь і навичок відповідної діяльності [6, с. 17]).

Спостереження і бесіди зі студентами, аналіз тестових й контрольних робіт підтверджують ефективність рольової

технології в опануванні іноземної мови, накопиченні досвіду іншомовного спілкування і використанні іноземної мови як інструмента вирішення професійних проблем. За результатами формувального експерименту в сильних студентів: зросли потреба і готовність до оволодіння іноземною мовою, почуття відповідальності, творча активність студентів. У «слабких» студентів було виявлено: розуміння власних прогалин у сфері граматики й розвиток потреби в їх подоланні, впевненість у можливості подолання наявних труднощів, часткове чи повне заповнення прогалин при навчанні граматики, розвиток пізнавальної активності, зняття психологічних бар'єрів при зверненні за допомогою до товаришів, викладача.

У «середніх» студентів відповідно були вирішені деякі завдання, характерні для «сильних» і для «слабких» студентів.

Отримані кількісні результати дозволяють зробити висновок про те, що: в ході дослідного навчання кількість помилок у тексті «сильних» студентів зменшилася у середньому на 36%, у «середніх» студентів – у середньому на 34,5%, у «слабких» студентів – у середньому на 55,5%.

Результати тестування дослідних груп (ДГ) були порівняні з іншими (контрольними) групами (КГ), які навчалися за традиційною методикою і в яких, відповідно, не проводилося диференційоване навчання та не були задіяні всі компоненти освітнього середовища.

Таблиця 2.

Динаміка рівнів сформованості
знань іншомовної лексики (220 осіб)

Рівні сформованості знань	Кількість відповідей, %			
	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	КГ	ДГ	КГ	ДГ
Творчий	5,5	1,4	4,1	26,9
Продуктивний	8,7	6,5	10,8	42,1
Репродуктивний	24,3	27,6	27,7	19,7
Елементарний	61,5	64,5	60,1	11,3

З таблиці 2 стає очевидним той факт, що після проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі намітилася позитивна динаміка. Так, різко зменшилася (на 53,2%) кількість студентів, які мають поверхові знання з особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови старшокласників (що відповідає елементарному рівню). Значно збільшилося число тих, хто має продуктивний (42,1%) і творчий (26,9%)

рівні знань з досліджуваної проблеми. У контрольних групах істотних змін не виявлено.

Під час формувального експерименту за допомогою системи дослідних завдань та тестування визначався ступінь володіння студентами вміннями іншомовного спілкування. Загальна картина сформованості цих умінь у студентів і контрольних, і експериментальних груп представлена в таблиці 3.

Таблиця 3.

Динаміка рівнів сформованості
вмінь іншомовного спілкування (220 осіб)

Рівні сформованості вмінь	Кількість відповідей, %			
	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	КГ	ДГ	КГ	ДГ
Творчий	6,1	5,2	6,1	32,2
Продуктивний	12,2	11,8	12,8	35,5
Репродуктивний	57,4	51,3	55,4	30,4
Елементарний	24,3	31,7	25,7	11,9

Дані таблиці 3 свідчать про значне скорочення кількості студентів з елементарним рівнем сформованості вмінь в експериментальних групах (11,9%). Кількість майбутніх учителів іноземної мови з творчим рівнем зросла після дослідно-експериментальної роботи з 5,2% до 32,2%, а з продуктивним – з 11,8% до 35,5%. Біля 40% студентів ДГ бажають у подальшому використовувати аутентичний матеріал з різних джерел: книг, газет, Інтернету. В контрольній групі, де використовувалася традиційна методика, цей показник склав 9%. У студентів дослідних груп рівень оволодіння іноземною мовою вище, ніж у студентів контрольних груп.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, проведене дослідження підтвердило ефективність ролі технології в підвищенні якості знань майбутніх фахівців з іноземної мови, збагачення їхнього іншомовного лексичного багажу, розвитку здібності до іншомовного спілкування, здатності використовувати іноземну мову як засіб їх професійного зростання і інструменту вирішення професійних проблем.

Протягом короткого часу можна задіяти всіх студентів у іншомовну комунікативну діяльність, запропонувати кожному виконувати рольові операції, що пов'язані з формуванням навичок іншомовного спілкування. Рольові ситуації активізують діяльність студентів на заняттях іноземною мовою, підвищують зацікавленість до її вивчення. Цей вид технологій розвиває уяву, фантазію, увагу, дозволяє подолати мовленнєвий бар'єр та зняти втому.

Тому основним напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей ролі технологій в професійному стано-

вленні майбутніх фахівців, підготовки їх до успішної професійної діяльності в умовах глобалізації й підвищення ролі іншомовної культури і спілкування. Іншим кроком є розробка інноваційних програм оволодіння іноземною мовою з використанням різноманітних технологій, які б дали змогу забезпечити якість іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах університетської освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Галицька М.М. (2014). Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Освітнологічний дискурс*. № 2. С. 23-32
2. Кухта І. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Ужгород, 2011. 446 с.
3. Цявичене П. Ю. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 271 с.
4. Кондрашова А. В. Превентивная педагогика: уч. пособие. Киев: Вища школа, 2005. 231 с.
5. Добрева С. Интерактивно-рефлексивный контекст университетской подготовки будущих учителей родного языка. *Взаимодействие на преподавателя и студента в условиях на университетского образования: теории, технологии, управление: сборник с научными докладами. Третья книга*. Габрово: ЕКС-Прес, 2019. С. 682-687
6. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behavior. London, 1985. 336 p.

References

1. Halytska, M.M. (2014). Intercultural communication and its importance for the professional activity of future specialists. *Educational discourse*. 2. 23-32
2. Kuhta, I. (2011). Formation of a foreign language communicative culture of future specialists in the tourism sphere. *PhD Dissertation*. Uzhhorod. 446 p.
3. Ceviciene, P.Yu., (1989). Theory and practice of modular learning. Kaunas. 271 p.
4. Kondrashova, L.V. (2005). Preventive pedagogy: textbook. allowance. Kyiv: High school.
5. Dobрева, S. (2019). Interactive-reflective context of university training for future teachers of a native language. *Interaction on a teacher and a student in terms of university education: theory, technology, management: a collection of scientific reports*. third book. Gabrovo: CEN-Press. 682-687.
6. Argyle, M. (1985). The Psychology of Interpersonal Behavior. London. 336 p.

KONDRASHOV Nikolay,

PhD in Pedagogy, Doctoral Student of Pedagogical Sciences, Educational and Socio-Cultural Management Department

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

**ROLE TECHNOLOGY AS A MEANS OF MASTERING FUTURE PROFESSIONALS
IN A FOREIGN LANGUAGE**

Summary. Introduction. The analysis of scientific literature confirms the need for a new system of training

future specialists for foreign language communication and improving the quality of mastering a foreign language,

which is provided by the use of role technology in the educational process of university education. The problem is to provide the role-playing technology with a positive dynamic in the quality of future specialists' preparation for foreign language communication and mastering a foreign language.

Purpose – disclosure of the essence and components of role-playing technology in improving the quality of mastering future foreign language specialists in the university education system.

Results. The study found that the difficulty in mastering a foreign language is the inefficiency of didactic technologies. The above mentioned necessitated focused, systematic work on the use of role-playing technology in foreign language classes.

Role technology involves the modeling of event-role situations in the course of learning a foreign language by future specialists, which provides a logical interconnection of actions, processes, patterns through which the teacher activates the control mechanism to which the needs belong – interests – motives – incentives – resources – reserves are active activities, that is, the educational process as a whole.

The event-role situation as a unit of structuring theoretical knowledge is an active mechanism of reproduction of a foreign-language reality in the educational process, mastering the norms of experience of foreign language communication and behavior by future specialists. The event-role situation turns into a communicative mechanism that provides contacts, cooperation, joint activity in the educational process and, as a result, a system of relationships.

The study used 4 types of situations: situations of socially-stimulating relationships; role-playing situations; situations of mutual activity relationships; situations of moral relations. When using different types of communicative situations, conditions are created for the full manifestation of the creative potential of each student. Taking on a given role, the future specialist acquires the experience of foreign language communication, uses non-verbal means (gestures, facial expressions, tone of speech) and skills, among which are of particular importance: the ability to critically evaluate foreign language information; ability to express your attitude to a question in a foreign language; ability to express one's own view, substantiate one's position with the help of a foreign language and

operate it in communication situations; Ability to predict communication results and objectively evaluate results and identify ways to further improve your language experience.

Observations and conversations with students, analysis of test and control works confirmed the effectiveness of role-playing technology in mastering a foreign language, accumulating experience of foreign language communication and using a foreign language as a tool for solving professional problems. According to the results of a formative experiment in strong students: the need and willingness to master a foreign language, a sense of responsibility, creative activity of students increased. Weak students found: understanding their own gaps in the field of mastering a foreign language, the need and confidence in overcoming them, partial or complete filling of the gaps in learning grammar, the development of cognitive activity, the removal of psychological barriers when seeking help from friends, teachers. The «middle» students have accordingly solved some problems characteristic of "strong" and «weak» students.

Conclusion. The study confirmed the effectiveness of role-playing technology in improving the quality of knowledge of future foreign language professionals, enriching their foreign-language lexical baggage, developing the ability to communicate in foreign languages, the ability to use foreign language as a means of their professional growth and a tool for solving professional problems.

Role situations enhance students' activity in foreign language classes, increase their interest in learning it. This kind of technology has developed imagination, fantasy, attention, has overcome the speech barrier and curb fatigue.

The direction of further research is to explore the role-playing technologies in the professional formation of future professionals, the quality of their preparation for professional activity in the context of globalization, and to enhance the role of foreign-language culture and communication.

Keywords: technologicalization of the educational process; role technology; role situation; foreign language communication; mechanism of mastering a foreign language.

Одержано редакцією 07.08.2019
Прийнято до публікації 02.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-135-140

ORCID 0000-0003-1449-6257

ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ Олександр Васильович,

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
e-mail: zagrebus@ukr.net

УДК 37.011.33: 37.013.77

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена знаходженню нових підходів до розв'язання проблеми формування готовності курсантів і студентів гуманітарного профілю до професійної самореалізації.

Проведено й проаналізовано результати опитування викладачів і курсових офіцерів із метою з'ясування їхнього ставлення до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Описано педагогічні можливості засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які є сприятливими для формування готовності

майбутніх офіцерів до професійної самореалізації.

Запропоновано розширювати знання викладачів і курсових офіцерів про інструменти інформаційно-комунікаційних технологій під час занять у Школі молодих викладачів.

Ключові слова: готовність особистості; курсанти; освітній процес; інтерактивні методи і форми навчання і виховання; соціальні мережі; блог.

Постановка проблеми. Нині підготувати випускника для проходження військової служби в підрозділах і частинах Національної гвардії України, здатного для мобільного прийняття обґрунтованих управлінських рішень і міжнародної співпраці, неможливо без інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Застосування ІКТ у роботі з курсантами й студентами гуманітарного профілю обумовлено, перш за все, специфічними умовами навчання в подібних закладах. Такі фахівці мають бути готовими до екстремальної діяльності, суть якої полягає в спілкуванні й коригуванні поведінки правопорушників, створенні соціально-психологічного клімату у військових колективах, вивченні психологічних і гуманітарних аспектів надзвичайних подій, конфліктів. Окрім сказаного вище, знання й уміння застосовувати ІКТ у правоохоронній діяльності розширюють межі професійної самореалізації військовослужбовців і підвищують їхній імідж.

На основі **аналізу останніх досліджень і публікацій** [1–13] виокремимо головні ідеї вчених, які суттєво вплинули на дослідження, як-от:

- очевидною є комп'ютеризація всіх галузей людської діяльності, її переваги й практична значущість у розв'язанні багатьох навчальних і професійних завдань, до того ж майбутнім фахівцям необхідно оволодівати комп'ютерною грамотністю (В. Биков, О. Торубара);

- використання засобів ІКТ (соціальні мережі, цифрові освітні ресурси, гаджети, хмарні технології, 3D-моделювання) позитивно впливає на якість освіти, зокрема вітчизняні й іноземні студенти надають перевагу соціальним мережам, завдяки яким вони не лише розв'язують освітні завдання, але й спілкуються, розважаються (У. Бримкулов, Ч. Жумабаєва, О. Кириченко, Ф. Майнаєв, А. Рибалко);

- готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення є інтегральним утворенням особистості, яке виявляється в цілеспрямованих змінах мотиваційно-особистісної сфери людини, розширенні компетентностей, необхідних для освоєння професії, формуванні здатності до рефлексії й коригуванні власного досвіду (Т. Ковалькова, Е. Остапенко, З. Туряниця);

- підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх фахів-

ців до професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення вимагає створення відповідних педагогічних умов, а саме: забезпечення позитивної мотивації учасників освітнього середовища, використання активних методів і форм роботи в освітньому процесі, створення особистісно зорієнтованого середовища в закладах вищої освіти, доповнення змісту фахових дисциплін для формування знань, умінь щодо здійснення самовдосконалення; організація самостійної роботи студентів засобами ІКТ, підвищення кваліфікації викладачів із питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення (Т. Ковалькова, Е. Остапенко, К. Соцький, З. Туряниця, А. Янковець).

Мета статті – розкрити суть проблеми формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації засобами ІКТ, а завдання – з'ясувати ставлення викладачів і курсових офіцерів до застосування ІКТ в освітньому процесі; розширити знання про засоби ІКТ, необхідні для формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах педагогічного експерименту на базі гуманітарного факультету № 4 Національної академії Національної гвардії України (спеціальність «Філологія», «Психологія») викладачам і курсовим офіцерам (разом 152 особи) із метою з'ясування ставлення до застосування ІКТ в освітньому процесі було запропоновано відповісти на підготовлені запитання. Наведемо приклади запитань і відповідей.

1. Яким методам і формам навчання та виховання курсантів і студентів Ви надаєте перевагу?

Найбільша кількість респондентів (56%) назвала інтерактивні методи і форми навчання та виховання курсантів і студентів, оскільки вони підвищують інтерес до навчання й захоплюють учасників освітнього процесу так, що ті не мають часу на відволікання. До того ж вони формують комунікативну компетентність, що співпадає з вимогами гуманітарного фаху. Зазначені викладачами й курсовими офіцерами інтерактивні методи і форми навчання та виховання курсантів і студентів ми об'єднали в такі групи:

а) інтерактивні групові – інтерв'ю, складання колективних історій, розігрування скетчів, інтерактивні лекції, метод проектів, підготовка презентації до теми доповіді, практичні заняття з чітким наведенням прикладів, проведення бінарних занять з авторитетними особистостями, проблемна лекція, лекція-візуалізація, інтерактивна лекція, лекція з розбором конкретних ситуацій;

б) дискусійні – бесіди, обговорення проблемних питань, метод кейсу, дискусії, перемовини, вікторини, круглі столи, семінари, мозковий штурм, конференції;

в) ігрові – інтерактивні ігри, змагання, креативні диктанти, ігри-ходилки, ділові та рольові ігри, комунікативні ігри в групах;

г) виховні заходи – тематичні вечори, позааудиторні екскурсії.

Викладачі впевнені в тому, що слід звертати увагу на актуальність матеріалів та їх відповідність вимогам і викликам сьогодення – неможливо навчити та зацікавити студентів і курсантів заняттями, що базуються на застарілих методах навчання, які нині вважаються не повністю дієвими.

Значно менша кількість респондентів (30%) надала перевагу методам і формам контролю навчально-пізнавальної діяльності курсантів і студентів, як-от: проведення тестів та контрольних робіт, швидкі письмові опитування, розв'язання задач, із тематики змістового модуля, контроль за самостійною підготовкою. Пояснимо це вимогами до організації освітнього процесу, його контроль-оцінювальної функції.

Занадто невелика кількість респондентів (14%) назвала впровадження дистанційної форми навчання для слухачів заочної форми навчання. Вони переконані, що дистанційне навчання наразі стає популярним, оскільки забезпечує систематичне спілкування й навчальні консультації на відстані, економить час і грошові витрати на переїзди. До таких форм роботи зі студентами викладачі віднесли презентації, знімання відеороликів – екскурсій, відеоблог.

2. Які методи і форми навчання і виховання, на Вашу думку, сприяють формуванню готовності курсантів та студентів до професійної самореалізації?

Найбільша кількість респондентів (51%) відповіли, що інтерактивні методи і форми навчання та виховання курсантів і студентів усе більше посідають чіль-

не місце в процесі навчання й викладання. Заняття стають більш цікавими для студентів та курсантів, якщо наповнити їх візуалізацією – відеофрагментами, презентаціями тощо.

Певна кількість респондентів (26%) надає перевагу таким методам і формам навчання і виховання курсантів і студентів, що найбільш впливають на формування професійної комунікативної компетентності й мовленнєвої культури. Вони виокремили такі, як: вправи на розвиток монологічного та діалогічного мовлення, лексико-граматичні вправи, інсценування, вправи на розвиток критичного мислення, складання портфоліо, заняття-залік, завдання із завчасно підготовленими помилками, заняття-візуалізація, заняття прес-конференція, заняття-гра «Що? Де? Коли?», заняття-гра «КВК», заняття-гра «Поле чудес», заняття-гра «Брейн-ринг» чи заняття-гра «Що? Де? Коли?», «КВК», «Поле чудес», «Брейн-ринг»), заняття-аукціон, заняття вистава, анкетування, соціологічне навчальне дослідження, нові ігри-додатки.

Деякі респонденти (23%) зазначили, що залучають курсантів і студентів до підготування доповідей і комп'ютерних презентацій, створення власних відеофрагментів використання сучасних технологій (додатки, онлайн тести, блоги, інфографіки), а також проводять лекції і заняття з використанням мультимедійної техніки.

3. Із якими труднощами Ви стикаєтесь під час застосування ІКТ у роботі з курсантами й студентами?

Респонденти (47%) зауважують на тому, що труднощі створюють не обладнані відповідним чином аудиторії; обмежений доступ до технічних засобів, нерідко технічні засоби не працюють; «застарілі» форми роботи деяких викладачів і курсових офіцерів.

На жаль, як зазначають викладачі й курсові офіцери (30%), труднощі обумовлені відсутністю в курсантів і студентів бажання навчатися, а також втомленістю службою і браком сили волі, загартованості, терплячості, витривалості.

Викладачі та курсові офіцери (23%) стверджують про те, що використання активних методів навчання і виховання курсантів та студентів займає багато часу на підготовку; заважає нерозуміння переваг активного навчання з боку керівництва та формальний підхід з боку організаційних відділів, скорочення го-

дин із року в рік на предмети гуманітарного циклу; гальмує відсутність керівних документів, наказів стосовно заохочення інноваційних підходів до освітнього процесу.

Отже, нами з'ясовано ставлення викладачів до застосування ІКТ в освітньому процесі, що характеризується несистемним використанням ІКТ у навчанні і вихованні курсантів і студентів унаслідок слабкого технічного оснащення, скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін, надмірного завантаження учасників освітнього процесу.

У Школі молодих викладачів було розширено знання викладачів про засоби ІКТ, необхідні для формування готовності майбутніх офіцерів до професійної самореалізації. Наведемо фрагмент інформації, наданої нами викладачам.

На основі аналізу наукової літератури [1–13] і власного досвіду зазначимо, що ІКТ впливають не лише на спосіб отри-

мання, передавання й обробки інформації, але й зумовлюють виникнення нових способів самореалізації, самовираження й самоствердження особистості, що може відбуватися як on-line, так і off-line.

За цих обставин професійна самореалізація за допомогою засобів ІКТ, на наше припущення, може відбуватися через: 1) власний web-сайт (сторінка в соціальній мережі, сайт, блог); 2) мережні проекти (для освітян – на кшталт «Всеосвіта», «На Урок», «Учительський журнал on-line»); 3) власні продукти ІКТ (презентації, інфографічні й інтерактивні плакати, теги слів, карти розуму). Для фахівців освітньої галузі способом професійної самореалізації є також проведення відеоуроків, відеолекцій, вебінарів.

Найбільш поширеним засобом ІКТ, що сприяє професійній самореалізації фахівця, на нашу думку, є web-сайти (табл. 1).

Таблиця 1

Професійна самореалізація
фахівця засобами Web-сайтів

Засіб ІКТ	Характеристика засобу ІКТ	Поле професійної самореалізації
Сторінка в соціальній мережі	Електронна сторінка; web-сторінка; інформаційний ресурс, доступний у Всесвітній павутині всім відвідувачам	Самореклама на ринку праці; залучення до комунікативної взаємодії; використання для обміну актуальною інформацією в професійних колах
Сайт	Сукупність електронних документів; сукупність web-сторінок	Презентація професійних умінь і навичок (для освітян – методичні розробки, конспекти, електронні дидактичні ресурси, відеоуроки), результатів діалогу й комунікативної взаємодії (для освітян – із колегами, здобувачами освіти, батьками), здійснення проектів завдяки освітнім платформам
Блог	Електронний щоденник; електронний особистий ресурс; web-сайт у мережі Інтернет, вміст якого регулярно оновлюється	
Оновлений Google-сайт	Сайт, створений на основі додатків Google	Створення портфоліо, креативного резюме

Популярність Web-сайтів забезпечує здатність утримувати значну, можна навіть стверджувати, левову частину інтернет-користувачів. За висловом Ф. Майнаєва [7; 8], створивши серед користувачів ефект ейфорії від участі у віртуальному спілкуванні заради участі на початку свого виникнення, сучасні соціальні мережі стали необхідним інструментом у всіх сферах людської життєдіяльності. Наразі сторінку у Facebook наші сучасники використовують для презентації себе як політика (О. Ляшко, П. Порошенко), письменника (С. Жадан, О. Забужко), музиканта (В. Бронюк,

С. Вакарчук), педагога (О. Авраменко, Л. Гриневич).

Користувачі як усіма знані, так і пересічні, відомі обмеженому колу, залишають дописи, розміщують у мережах фото й результати своєї праці (твори, статті, картини, малюнки, поезії, меми, комікси, відеоролики), що, безперечно, сприяє їхній самореалізації, спонукає до саморозвитку.

Серед освітян дедалі популярності набуває блог – інформаційна технологія, яка підтримує функціонування в Інтернеті невеликого Web-сайту, Web-оглядача, що містить особистий щоден-

ник певного автора, його журнал подій у мережі, до якого він додає подані у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа [1].

Популярність блогів у галузі освіти забезпечують великий педагогічний потенціал; доступність створення, що не вимагає знання мови програмування; легкість у користуванні; автоматичний зворотний зв'язок, який забезпечує обмін повідомленнями про появу нової інформації, пов'язаної з попередніми повідомленнями; безкоштовність, адже поруч із платними платформами для створення блогу існують безкоштовні, наприклад, Google Blogger [8].

Метою ведення блогів авторами-освітянами, як показує аналіз 30-ти Web-ресурсів, вибраних випадково, є обмін досвідом, надання колегам допомоги в підготовці до проведення занять, виховних і методичних заходів. Серед сторінок у більшості мережових щоденників є «Візитна картка», «Мої досягнення», «Результативність роботи», «Мої конспекти», «Авторські заняття». Уміння презентувати себе в мережі – новий виклик інформаційного світу майбутньому фахівцеві. Блог є засобом презентації як складової професійної самореалізації автора серед колег (знайомими й незнайомими), здобувачів освіти, батьків, громадськості. Тому випускник закладу вищої освіти повинен бути готовим до професійної самореалізації засобами ІКТ.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, готовність майбутнього фахівця до професійної самореалізації є інтегральним утворенням, яке складається з інформаційної обізнаності щодо способів самореалізації, базових умінь і навичок, а також особистісних якостей. На основі аналізу результатів анкетування викладачів і курсових офіцерів ступінь застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час роботи з курсантами і студентами гуманітарного профілю в закладах із специфічними умовами навчання задовільним не можна назвати. Практично необхідним є забезпечення інформаційної обізнаності учасників освітнього процесу про сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють професійній самореалізації. Школа молодих викладачів є осередком підвищення

кваліфікації викладачів і курсових офіцерів із питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

У подальшому слід орієнтуватися на перспективу використання засобів ІКТ у колективній діяльності учасників освітнього процесу, дослідити їх переваги й недоліки, розробити механізми організації такої діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Биков В.Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. пр.* Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. №13(20). С. 3–18.
2. Дидактичні матеріали до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів суспільно-гуманітарного профілю в закладах вищої освіти: навч.-метод. посіб. Уклад. Ф. Майнаєв, Л. Рибалко. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2018. 66 с.
3. Жумабаєва Ч.Н., Бримкулов У.Н. Социальные сети, цифровые образовательные ресурсы и гаджеты: мнение студентов Кыргызстана и Казахстана. *Международный журнал экспериментального исследования.* 2019. №1. С. 5–10.
4. Кириченко О. Критерії формування готовності до професійної діяльності інженерів на основі 3D-моделювання. *Освітлогічний дискурс.* №3–4 (18–19). 2017. С. 296–308.
5. Ковалькова Т.О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2016. 390 с.
6. Ковальчук М.О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис. ... канд. пед. наук. Житомир. 2017. 282 с.
7. Майнаєв Ф.Я. Використання соціальних мереж у on-line-навчанні. *Innovation solutions in modern science.* Dubai. 2016. Вип. № 2(2). С. 22–30.
8. Майнаєв Ф.Я. Smart-цілі як інструмент створення навчального блогу. *Освіта і доля нації: матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 жовтня.* 2016 р. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2016. С. 125–128.
9. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ: Ін-т вищ. Освіти, 2016. 22 с.
10. Соцький К.О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький: Хмельниц. нац. ун-т, 2016. 21 с.
11. Торубара О.М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук. Чернівці. 2009. 374 с.
12. Туряниця З.В. Модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання. *Науковий огляд.* 2016. Т. 1, № 22. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/676>
13. Янковець А.В. Експериментальне обґрунтування ефективності підготовки майбутніх військових викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць.* Київ: Логос, 2005. Т. XXIV. С. 165–179.

References

1. Bykov, V.Yu. (2012). Problems and prospects of informatization of the education system of Ukraine. *Scientific journal of MP Dragomanov NPU. Series 2: Computer-Centered Learning Systems: A Collection of Scientific Papers*. Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov. 13(20). 3–18.
2. Didactic materials to the application of information and communication technologies in the education of students of social and humanitarian profile in higher education institutions: a textbook (2018). In F. Mainayev, L. Rybalko (Compiled). Kharkiv: GS Skovoroda KhNPU. 66 s.
3. Zhumabaeva Ch. N., Brymkulov U. N. (2019). Social networks, digital educational resources and gadgets: the opinion of students of Kyrgyzstan and Kazakhstan. *International Journal of Experimental Research*. 1. 5 – 10.
4. Kirichenko, O. (2017). Criteria of formation of readiness for professional activity of engineers on the basis of 3D-modeling. *Educational discourse*. 3–4 (18–19). 296–308.
5. Kovalkova, T.O. (2016). Formation of future psychologists' readiness for professional activity in aviation in the process of professional training. PhD Dissertation. Kiev. 390 p.
6. Kovalchuk, M.O. (2017). Forming the readiness of future teachers to use multimedia educational systems in elementary school. PhD Dissertation. Zhytomyr. Zhytomyr. 282 p.
7. Mainayev, F.Ya. (2016). Use of social networks in on-line training. *Innovation solutions in modern science*. Dubai. 2(2), 22–30.
8. Smart Goals as an Educational Blogging Tool. Education and the Fate of the Nation: Proceedings of the XVIIth International Scientific and Practical Conference, 28–29 October. Kharkiv: KhNPU im. G.S. Skovorody. 125–128.
9. Ostapenko E. O. (2016). Ostapenko, E.O. (2016). Formation of future economists' readiness for professional self-development. (PhD Dissertation). Thesis. Kiev: Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine. 22 s.
10. Sotsky, K.O. (2016). Formation of readiness of future junior medical specialists for professional self-improvement. (PhD Dissertation). Thesis. Khmelnytsky: Khmelnytsky National University. 21 s.
11. Torubara, OM (2009). Formation of readiness of future teachers of labor training to use information technologies (PhD Dissertation). Thesis. Chernihiv. 374 s.
12. Turyanitsa, ZV (2016). Model of formation of readiness for professional self-improvement in future masters of industrial training. Scientific review. 1, 22. Retrieved from <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/676>
13. Yankovets, A.V. (2005). Experimental substantiation of the effectiveness of training of future military translators by means of information and communication technologies. *Socialization of personality: a collection of scientific works*. Kiev: Logos. XXIV. 165–179.

ZAHREBELNYI Oleksandr,

Postgraduate Student of General Pedagogics and Pedagogy of the Higher School Department,
Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda,

FORMATION OF FUTURE OFFICERS' READINESS TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Summary. This article is based on the contradiction between the transient changes in education associated with the use of information and communication technologies in the educational process and lack of use of the pedagogical capabilities of these tools in the process of forming the readiness of future specialists for professional self-realization.

Purpose of the article is the disclosure of the essence of the problem of forming the readiness of future specialists to professional self-realization by means of information and communication technologies, and the tasks are to define the attitude of teachers and course officers to the application of information and communication technologies in the educational process; to expand their imagination about the means of information and communication technologies that are necessary to form the readiness of future officers to professional self-realization.

Methods of the research are the analysis of scientific literature, questionnaires, interviews, generalization and comparison of various information and communication technologies means.

Results. The largest number of respondents (56%) prefer interactive methods and forms of training and education of cadets and students as they increase the interest in learning and involve participants into the educational process. Among surveyed teachers and course officers 47% of people emphasize the poor technical equipment of the educational process, which impedes the effective use of information and communication technologies in working with cadets and students.

Originality. For the first time a questionnaire has been formulated and filled in to define the attitude of teachers and course officers to the application of information and communication technologies. The means of information and communication technologies, which maximally contribute to the professional self-realization of future officers are singled out. The research ideas developed in the work of the School of Young Teachers have been implemented.

Conclusion. Based on the analysis of the results of the questionnaire of teachers and course officers, the degree of the use of information and communication technologies in their work with cadets and students of the humanitarian profile in institutions with specific learning conditions can not be described as satisfactory one. It is practically necessary to ensure the awareness of the participants in the educational process about modern means of information and communication technologies that promote professional self-realization. The School of Young Teachers is the center for the improvement of the skills of teachers and course officers on the issues of forming the readiness of future specialists for professional self-realization through means of information and communication technologies.

Keywords: personality readiness; cadets; educational process; interactive methods and forms of education and training; social networks; blog.

Одержано редакцією 01.08.2019
Прийнято до публікації 30.08.2019

ВІНТЮК Юрій Володимирович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології,
Національний університет «Львівська політехніка»,
e-mail: yurvin@ukr.net

УДК 378.011.33-051:159.9

**ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Розглядаються особливості процесу фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахових психологів у сучасних умовах.

Здійснено огляд наукових публікацій за темою дослідження; вивчено праці що стосуються фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців.

З'ясовано найбільш вагомі засади фундаменталізації змісту професійної підготовки фахівців у сучасних умовах.

Виявлено закономірності фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахових психологів у ВНЗ.

Зроблено висновки з проведеної роботи і намічено перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямку.

Ключові слова: реформування вітчизняної системи освіти; підготовка фахівців у ВНЗ в сучасних умовах; фундаменталізація змісту професійної підготовки; підготовка майбутніх фахових психологів.

Постановка проблеми. Завдання, що постають перед вітчизняною системою освіти, включають необхідність її реформування, оскільки не можуть розглядатися окремо від проблем, що стоять перед суспільством, а тому передбачають переорієнтацію на наявний світовий досвід, впровадження найефективніших його здобутків. Це зумовлює необхідність залучення освіти до процесів інтеграції та глобалізації, які відбуваються у світі та вже охопили на сьогодні всі сфери діяльності. З огляду на це одним із важливих завдань є приведення змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців у ВНЗ до рівня сучасних світових вимог. Вказана обставина зумовлює необхідність впровадження відповідних принципів підготовки спеціалістів, здійснення її фундаменталізації, а також корекції на цій підставі змісту їхньої освіти, фахових психологів зокрема. Наведене засвідчує актуальність даного дослідження.

Проблема, що перебуває у центрі розгляду в даній роботі, полягає в наступному. На сьогодні спостерігається відставання освітньої галузі від темпів розвитку науки та технологій. Це пов'язано, зокрема, з тим, що чинна система вищої

освіти спрямована переважно на освоєння попередніх і, певною мірою, сучасних науково-практичних здобутків, як теорій, так і технологій. Проте, враховуючи постійний розвиток науки, всіх її галузей, на час закінчення студентом ВНЗ значна частина одержаних знань виявиться застарілою, що спричинює постійне відставання підготовки фахівців різних спеціальностей від запитів суспільної практики. Для того, щоб результати навчання у ВНЗ відповідали наявним суспільним вимогам, необхідно переорієнтувати процес фахової підготовки студентів із переважно репродуктивного, орієнтованого на опанування минулих і сучасних технологій, на продуктивний – навчити прогнозувати їх розвиток на основі фундаментальних знань і вмінь, на яких базуються принципи роботи у певній сфері.

Мета роботи: розглянути особливості процесу фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахових психологів у сучасних умовах.

Завдання дослідження:

- здійснити огляд наукових публікацій за темою дослідження; вивчити праці що стосуються фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців;

- з'ясувати головні засади фундаменталізації змісту професійної підготовки фахівців у сучасних умовах;

- виявити закономірності фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахових психологів у ВНЗ;

- зробити висновки з проведеної роботи і намітити перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив встановити, що як вітчизняні, так і зарубіжні науковці приділили чимало уваги питанням фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ в сучасних умовах. З огляду на необхідність вирішення поставлених завдань, варто відзначити публікації: П.І. Алієва [1],

І.О. Бардуса [2–4], В.Ю. Бикова [5], Т.Я. Вдовчина [6], І.С. Гавриляка [7], С.У. Гончаренка [8], М.Ф. Дмитриченко зі співавторами [9], Н.В. Захарчука [10], Г. Луценка і А. Малюка [11], М.М. Ковтонюк [12], Т. Козака [13], А. Коломієць [14], А.М. Колота [15], О.М. Ножовніка [16], Н.В. Перегончука [17], А.З. Ребухи [18–21], С.О. Семерікова [22], С.О. Семерікова і І.О. Теплицького [23], А.З. Тархан [24], О.М. Спіріна [25], Г.І. Фесенка [26], Я.С. Фруктової [27], Н.А. Читаліна [28], Г.І. Шатковської [29–30] та деякі інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. В працях науковців розглянуті питання фундаменталізації освіти як принципу сучасної науки, реорганізації на цих засадах змісту професійної освіти як сучасної педагогічної проблеми, висвітлена проблема фундаменталізації вищої освіти в контексті європейської інтеграції, сформульовані принципи відбору змісту освіти у контексті фундаменталізаційних процесів, наведені педагогічні технології фундаменталізації навчання, вимоги до фундаменталізації змісту професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, вказані напрямки фундаменталізації вищої освіти, подана структура процесу фундаменталізації тощо. Далі наведено стислий виклад міркувань науковців, що стосуються вирішення завдань, поставлених у даній роботі.

Як констатує А. Коломієць: «Фундаменталізація – це процес якісної зміни вищої освіти на основі принципу її фундаментальності. До основних ознак фундаменталізації знання й освіти, як зазначають автори, можна віднести спрямованість на забезпечення цілісного сприйняття наукової картини світу, розкриття суті фактів і явищ зі сфери професії та спеціальності, здатність до синтезу знань із різних сфер (міждисциплінарні знання), високий рівень універсальності, що сприяє розумінню і поясненню суті та взаємозв'язку явищ з різних сфер науки і практики, націленість на інтелектуальний розвиток особистості [14, с. 69]». Будучи достатньо вичерпним це пояснення, тим не менше, потребує конкретизації.

В публікаціях на дану тему фахівці вказують на необхідність переходу від «підтримуючої» до «випереджаючої» інноваційної освіти. Науковці вказують, що в сучасних умовах ефективний розвиток вищої освіти вимагає фундаменталізації

навчального процесу на основі інноваційних підходів, так як освіта сьогодні має спиратися на те, що випереджає практику – саме на фундаментальну науку. Враховуючи це, одним з актуальних завдань сучасної освіти стає суттєве оновлення її змісту, пошук, створення та застосування ефективних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань майбутніх фахівців. Відповідно, вітчизняна освіта, продовжуючи інтегруватися до вимог сучасності, повинна одночасно залучати до навчального процесу найновіші досягнення відповідних наук, глибоко знайомити з ними майбутніх фахівців стосовно обраної ними професії.

Фахівці констатують, що фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти передбачає:

- збереження ядра змісту, яке повинно бути практично незмінним;
- навчання базових компетентностей;
- посилення загальноосвітніх компонентів у професійно-освітніх програмах;
- підготовку фахівців широкого профілю з одночасною профілізацією навчання;
- посилення наукового потенціалу навчальних закладів, створення науково-практичних центрів тощо.

Як відзначає О.М. Спірін, «фундаменталізація освіти може досягатися, зокрема, зміною співвідношення між прагматичною та загальнокультурною частинами освіти всіх рівнів, формування у тих, хто навчається, наукових форм системного мислення, створення принципово нових навчальних курсів, а також шляхом відповідної зміни дисциплін і методології навчального процесу. Фундаменталізація освіти має сприяти результативності освіти, яка розуміється дослідниками як структурний ланцюжок «грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет» [25, с. 30]. Визнаючи наведені міркування слушними, продовжимо огляд думок фахівців із приводу заданого предмету розгляду.

Т. Козак висловлює думку, що «... для реалізації фундаменталізації навчальних дисциплін доцільно виділити інваріантне ядро змісту, організувати цілеспрямовану педагогічну діяльність, яка б забезпечувала розвиток базових компетентностей, опанування знаннями довготрива-

лого використання, сприяла системності засвоєння навчальних дисциплін і розвитку творчої особистості. Основними засобами фундаменталізації навчання вважаємо компетентнісний підхід, міжпредметність, поєднання навчальних і наукових досліджень, використання сучасних, зокрема, електронних засобів навчання та впровадження в навчальний процес інноваційних технологій» [13, с. 83]. Слід відзначити, що багато з наведеного вже впроваджено у навчальний процес у вітчизняних ВНЗ.

С.О. Смеріков констатує, що «майбутні фахівці у навчальному процесі зможуть отримати фундаментальні базові знання, які сформовані в єдину світоглядну наукову систему на основі сучасних уявлень про науку та її методи. Це дозволить одержати необхідні знання не тільки з обраної спеціальності, а й з усього комплексу пов'язаних із нею наук, включаючи гуманітарні та природничо-наукові знання, що формують не тільки професійні навички, але й особистісні потреби та відповідальність фахівців перед суспільством» [23]. Слід також відзначити, що і природничо-наукові знання містять в основі філософські міркування про природу і світ, як і місце та роль людини у ньому, а знання з соціальних і гуманітарних наук також базуються на природничо-наукових.

Т.Я. Вдовчин зауважує, що «Головне при підготовці сучасних фахівців – засвоїти фундаментальні поняття, орієнтуватися у взаємозв'язках, набути навички практичної роботи. Основний шлях реалізації завдання ефективності фундаменталізації навчання компетентного фахівця є навчити студента методологічному мисленню, вибору інформації і її практичного застосування, а також вміння втілити їх у професійну діяльність за допомогою новітніх технологій системи освіти [6]». Звісно, при цьому постає трудність, що полягає у виявленні такого фундаменту, для кожної з професій.

Проблема відбору фундаментального змісту професійної освіти, вважає М. М. Ковтонюк, передбачає розгляд питання про критерії такого відбору. За його даними, у науково-методичній літературі є багато прикладів критеріїв відбору фундаментального змісту освіти: «цілісність, ґрунтовність, науковість, важливість, теоретичність, методологічність, гуманістичність, міцність, довгоживучість, необхідність, корисність, академічна мобіль-

ність, багатофункціональність, універсальність, інваріантність, базовість для прикладних знань тощо які значною мірою перегукуються із загально дидактичними та специфічними принципами навчання» [12, с. 204]. Відповідно, питання про критерії потребує детального розгляду.

На думку В.Ю. Бикова, «Розвиток основних напрямків вищої освіти на базі фундаменталізації навчального процесу студентів вимагає: оновлення змістової бази спеціальностей, адаптації фахівців до високих темпів науково-технічного прогресу, формування у студента творчого мислення, підвищення професійної мобільності випускника, уніфікації змісту та рівня підготовки фахівців у навчальних закладах. Все це полягає в поглибленні – порівняно з традиційними системами навчання – спрямованості навчання й освітнього процесу в цілому до людини; у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами соціальним досвідом, опанування ними загальної освіти й обраної професії, розвитку та виявлення в студентів творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей, які б забезпечили їм соціальну захищеність і гідне існування у сучасному світі» [5, с. 50]. Дані положення також потребують уточнення.

Як відзначають науковці, фундаментальність навчання передбачає насамперед розуміння внутрішнього її сенсу, розкриття суперечностей професіоналізації та професіоналізму в підготовці студентів. О.М. Спірін зазначає, що «єдина можливість не помилитися, працювати на перспективу – всебічна фундаменталізація змісту професійної підготовки, що, серед іншого, значною мірою забезпечуватиме розширення професійної мобільності фахівця [25, с. 249]. Фундаментальність підготовки, на його думку, полягає в ґрунтовності та широті підготовки, яка в подальшому забезпечить професійну мобільність фахівця, поглибить його професійну компетентність, сприятиме формуванню готовності до реагування на постійні зміни у сфері професійної діяльності.

А.З. Тархан відзначає, що концепція підготовки сучасних фахівців припускає глибоку інтеграцію теоретичної, виробничої і психолого-педагогічної підготовки. Майбутній фахівець повинен бути готовим до виконання різних видів дія-

льності: професійне навчання, методична робота, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна, культурно-просвітницька та ін. Відтак, він стверджує, що «Будь-яка дисципліна повинна забезпечити реальний внесок у методологічну, теоретичну, технологічну підготовку студента, до подальшої освіти і професійної діяльності випускника, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін, розвиток професійного мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання. Навчити студента методологічному мисленню, вибору інформації і долучення її до практичного знання – ось основний шлях реалізації завдання ефективності фундаменталізації навчання компетентного фахівця [24].

Основні напрямки фундаменталізації освіти – це підвищення загальної підготовки студентів, відслідковування в навчальних планах і програмах найсуттєвіших змін у науці, техніці, технології, організації праці й управління за галузями та сферами діяльності, посилення професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців. А. М. Колота резюмує [15, с. 19], що фундаменталізація освіти може досягатися шляхом запровадження комплексу заходів, складовими яких є:

1. Зміна співвідношення між прагматичною та загальнокультурною, загальнонауковою складовими освіти; при цьому пріоритетним є формування у майбутніх фахівців наукових засад системного мислення, загальної культури молоді.

2. Зміна змісту дисциплін, які опановуються; при цьому основну увагу слід зосередити на вивченні фундаментальних законів розвитку природи та суспільства, формуванні цілісних уявлень про глобальний світ, його проблеми та шляхи їх подолання.

3. Забезпечення пріоритетності інформаційних, інтелектуальних, науково-природничих компонент у системі освіти людей, яким жити і працювати в інформаційному суспільстві, створювати економіку знань, набувати конкурентних переваг.

Специфіка фундаменталізації підготовки майбутніх фахових психологів вимагає окремого розгляду. Як стверджує Н. В. Перегончук, у ході підготовки психологів знижується запит на фундаментальні психологічні знання. На її думку

це неприпустимо, оскільки для того, щоб навчитися швидко та професійно відчувати проблему, визначити причину, сформулювати гіпотезу, асоціативно залучити до розуміння великої кількості прямих і непрямих знань і навичок, здійснити адекватне і необхідне структурування та поміщення проблеми в ієрархію інших проблем – для цього потрібні роки навчання та взаємодія викладача і студента, під час яких відбувається перетворення професійних наукових знань у навчальні [17, с. 51]. Погоджуючись із висловленими міркуваннями, продовжимо розгляд специфіки фундаменталізації змісту підготовки майбутніх фахових психологів.

Стосовно підготовки фахових психологів, дослідниця відзначає: «Фундаментальність професійної освіти спирається на широку культуру та всебічну полідисциплінарну освіту. Але якщо навіть звести функції університетської освіти до професійних основ, когнітивних схем, припускаючи, що людина вчиться професії все життя, то навіть така початкова освіта повинна бути фундаментальною в тому сенсі, що вона закладає основи подальшої самоосвіти, породжує інтерес, створює мотивацію до пізнання та самореалізацію в професії. Саме фундаментальність створює потенційну можливість студенту пізніше самому рухатися в освітньому просторі, будувати індивідуальні освітні стратегії, знаходити індивідуальні способи отримання знань» [17, с. 51]. Крім цього, на думку авторки, важливою умовою фундаменталізації освіти у даному випадку є створення рефлексивного середовища, оскільки потреба особистості в рефлексії виступає в якості базового механізму саморозвитку; відтак особистість, що рефлексує, здатна до самовдосконалення.

А. З. Ребуха констатує, що «Концептуальні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців соціогуманітарних професій засновані на інтеграції гуманітарного та природничого знання, де важлива роль відводиться інноваційним освітнім технологіям, що утверджують наступність зв'язків між навчальними дисциплінами та спрямовані на чітке усвідомлення студентами природи системного наукового пізнання» [19, с. 68]. Вона розробила концепцію фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців соціогуманітарних професій, а також структуру системи фундаменталізації професійної освіти.

С.О. Семеріков і І.О. Теплицький слушно відзначають ще одну важливу обставину: «Основна частина повсякденних науково-технічних досягнень забезпечуються винахідницькою, дослідницькою і конструкторською роботою професіоналів, що постійно займаються питаннями виробництва, безпосередньо на виробництві, а викладач одержує повідомлення про ці досягнення з запізненням» [23, с. 249]. Відповідно, ще однією важливою умовою фундаменталізації освіти є зв'язок з повсякденною практикою і залучення студентів до дослідницької діяльності.

З огляду на необхідність пристосувати поняття фундаменталізації до підготовки майбутніх фахових психологів, варто відзначити і таку важливу обставину. Я. С. Фруктова вказує на те, що «Фундаменталізація вищої освіти, у світлі нової освітньої парадигми набуває дещо іншого сенсу, ніж традиційно, і передбачає включення до числа фундаментальних науки про людину та суспільство». Вона відзначає, що під фундаменталізацією змісту освіти сучасні науковці розуміють об'єднання програмного матеріалу навколо фундаментальних ідей, законів, понять конкретної науки. Під фундаментальними в цьому випадку розуміються поняття, які визначають структуру моделі реальної дійсності. До них дослідники відносять поняття, що відображають фундаментальні властивості природи та суспільства і є водночас універсальними засобами пізнання, а також ті, що дають інформацію про найзагальніші властивості матерії. До характерних рис фундаментальних понять відносять: системність формування протягом тривалого періоду, проміжний статус між природничими та філософськими [27, с. 312]. Ці міркування можна використати в якості необхідної ланки, якої бракувало, щоби скласти відомі уявлення в цілісну картину явища.

Оскільки основні питання, винесені на розгляд, з'ясовані, огляд наукових публікацій за темою дослідження на цьому можна завершити. Інформація, отримана в ході огляду літературних джерел за обраною темою, використана при підготовці та проведенні власного дослідження.

Основу дослідження склали результати попередніх власних багаторічних напрацювань, що стосувалися розробки проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів,

та охоплювали різні її аспекти. В ході проведеного дослідження було здійснено аналіз, синтез, абстрагування, конкретизацію та узагальнення, як низки теоретичних розробок на дану тему, так і багаторічного практичного досвіду підготовки майбутніх фахових психологів.

Стосовно теми даної роботи, як слідує з проведеного аналітичного дослідження, головною умовою фундаменталізації змісту підготовки фахівців, майбутніх фахових психологів зокрема, є структурування навчального матеріалу на основі виокремлення логічної структури, систематизації і впорядкування знань, визначення фундаментальних понять і зв'язків між ними. Крім цього, необхідно визначити їхню послідовність, забезпечити здійснення їх постійного поглиблення й оновлення, а також забезпечити процес їхнього надання у ході фахової підготовки.

Для забезпечення системності та неперервності фундаменталізації необхідно навчити студентів використовувати набуті фундаментальні знання, як загальнонаукові, так і галузеві, для отримання нових, які формуються в процесі самостійної дослідницької діяльності. Проте зміст традиційної системи підготовки становлять поняття про сучасні та минулі підходи і способи здійснення професійної діяльності, наявні методики й інструментарій, які застосовуються в роботі. Навчально-пізнавальна діяльність студентів у такому випадку має переважно репродуктивний характер, що не дозволяє забезпечити їм належну підготовку до продуктивної діяльності за обраним фахом у майбутньому.

Як слідує з проведеного дослідження, обов'язковою передумовою фундаменталізації процесу підготовки фахівців із вищою освітою є створення нових навчальних курсів, якісно відмінних від традиційних за структурою та змістом, своєю спрямованістю на узагальнені, універсальні знання, формування загальної культури і розвиток наукового мислення, так і підвищення фундаментальної складової у навчальних дисциплінах чинних навчальних планів. Стосовно випереджаючого розвитку освіти, в даному випадку підготовки студентів спеціальності «Психологія», то сутність процесу фундаменталізації полягає в тому, щоб підготувати їх адекватно реагувати на виклики сьогодення, тобто задовольняти наявні вимоги працедавців.

Філософські знання неодмінно необхідно включити до базових для підготовки майбутніх фахових психологів, оскільки філософія є методологією сучасної наукової психології. Враховуючи те, що людина є соціальною істотою, до числа базових дисциплін – з огляду на необхідність фундаменталізації підготовки майбутніх фахових психологів – також необхідно включити і соціальні науки. Безперечно, до числа базових дисциплін необхідно включити також і гуманітарні дисципліни, до числа яких належить і психологія; а з психологічних дисциплін – передусім знання з тих її галузей, що становлять основу для освоєння всіх інших.

Виходячи з наведеного, для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахових психологів до продуктивної діяльності необхідно розробити й обґрунтувати концепцію системної фундаменталізації професійної підготовки на основі філософських, соціальних і гуманітарних законів і понять. Згідно з такою концепцією, для забезпечення фундаменталізації професійної підготовки практичних психологів передусім необхідно визначити філософські, соціальні та гуманітарні закони і поняття, на яких ґрунтуються підходи до їхньої роботи з клієнтами, а потім на основі цих фундаментальних законів і понять теоретично обґрунтувати поняття психологічних навчальних дисциплін.

Крім цього, для ефективної підготовки майбутніх фахових психологів до майбутньої професійної діяльності необхідно розробити цілісний системний підхід до подачі навчального матеріалу з різних навчальних дисциплін, що дозволить сформулювати у студентів фундаментальні знання та вміння, необхідні для вироблення нових підходів і прийомів у роботі за обраним фахом.

Відповідно, зміст професійної підготовки майбутніх фахових психологів становить складну систему, елементами якої є простір фундаментальних філософських, соціальних і гуманітарних понять із різних галузей психологічної науки. Сукупність необхідних понять складається з множини репродуктивних (галузових понять, які є похідними з базових дисциплін), та продуктивних (що можуть бути освоєні студентами в результаті продуктивної навчально-пізнавальної діяльності). Як репродуктивні, так і продуктивні поняття, за умови фундаменталізації змісту професійної підготовки, повинні виводитися на підс-

таві фундаментальних законів і понять із філософських, соціальних і гуманітарних дисциплін.

Модель змісту фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахових психологів повинна відображати логіку еволюції об'єктів впливу за їх фундаментальними основами та складатися з трьох рівнів: загальнонаукових, поточних галузових і перспективних понять. Своєю чергою, вони містять наступні компоненти: загальнонауковий, поточний і перспективний.

Загальнонауковий компонент у даному випадку становить диференційований зміст філософських, соціальних і гуманітарних дисциплін, які є основою для створення та застосування необхідних у роботі фахового психолога підходів. Зміст філософських дисциплін повинен містити положення теорії пізнання, діалектичні закони та категорії, положення теорії розвитку соціальних систем і приклади їхнього застосування в психології.

Поточний компонент професійної підготовки майбутніх фахових психологів утворює зміст навчання наявних теорій, підходів, методів, засобів впливу та технологій, наявного інструментарію, що використовується у повсякденній практичній діяльності психолога.

Перспективний загальнонауковий компонент професійної підготовки становлять філософські, соціальні та гуманітарні закони і поняття, які можуть стати основою для майбутніх фахових психологів, а також враховувати перспективу їх розвитку.

Для майбутніх фахових психологів до базових, в плані фундаменталізації їхньої підготовки, слід віднести також знання комп'ютерних наук, оскільки саме на найновіших розробках у цій галузі базуються сучасні методи досліджень в психології.

Для психологів, стосовно забезпечення фундаменталізації їхньої підготовки, базовими слід вважати наступні дисципліни: філософія; соціологія; соціальна психологія; фізіологія; психофізіологія; загальна психологія; історія психології; основи наукових досліджень; математична статистика; психологія поведінки; психологія впливу; психодіагностика; етнопсихологія; патопсихологія та деякі інші.

Отже, фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх фахових психологів повинна базуватися на знаннях із філософських, соціальних і гуманітарних дисциплін і включати ті їх

компоненти, множини та системи, що знадобляться у подальшій роботі за обраним фахом; із врахуванням необхідності застосування нестандартних підходів до вирішення наявних повсякденних проблем. Відповідно, посилення фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахових психологів передбачає організацію роботи над вдосконаленням навчальних планів їхньої освіти, що повинно відбуватися на різних рівнях одночасно в кількох напрямках. Основою цього процесу є перетворення профільуючої дисципліни у фундаментальний курс науково-теоретичного спрямування, а також надання дисциплінам загальноосвітньої підготовки професійної спрямованості.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

1. Огляд літературних джерел за темою дослідження дозволив встановити, що у працях вітчизняних і зарубіжних науковців наявні необхідні напрацювання, які дозволяють з'ясувати різні аспекти фундаменталізації змісту професійної підготовки фахівців у ВНЗ в сучасних умовах.

2. Враховуючи дані проведеного аналітичного дослідження та наявний досвід, можна виявити особливості фундаменталізації змісту професійної підготовки фахівців, які можуть бути використані для реорганізації навчально-виховного процесу з їхньої підготовки у відповідності до чинних вимог.

3. Модель змісту фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахових психологів повинна відображати логіку еволюції об'єктів впливу за їх фундаментальними основами і складатися з трьох рівнів: загальнонаукових, поточних галузевих і перспективних понять, котрі містять відповідні знання з філософських, соціальних та гуманітарних наук.

4. Здійснене на основі проведеного дослідження врахування можливостей фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх психологів покликане створити умови для вирішення практичних завдань, що створює умови для оптимізації процесу їхньої підготовки та досягнення мети навчально-виховного процесу.

У подальшому передбачено детальніше розглянути практичні підходи, способи і методи фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх психологів, а також з'ясувати вплив здійснених змін на формування їхньої професійної компетентності.

Список бібліографічних посилань

1. Алієва П.І. Фундаменталізація вищої освіти в контексті європейської інтеграції. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?
2. Бардус І.О. Філософські засади концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Зб. наук. праць.* 2016. Вип. 52–53. С. 7–17.
3. Бардус І.О. Філософські засади фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки.* 2017. № 9. С. 52–64.
4. Бардус І.О. Фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2017. № 3. С. 74–81.
5. Биков В.Ю. Моделі організації систем відкритої освіти: монографія. К.: Атіка, 2009. 684 с.
6. Вдовичин Т.Я. Про фундаменталізацію навчального процесу бакалаврів інформатики. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь – 2013». За заг. ред. проф. Бикова В.Ю. та Спіріна О.М. Київ: ПТНЗ НАПН України, 2014. С. 9–12. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6755/1/Вдовичин_Т_ЗБІРНИК_МАТЕРІАЛІВ_КОНФ_НАУКОВА_МОЛ_ОДБ-2013.pdf
7. Гавриляк І.С. Шляхи розвитку фундаменталізації змісту сучасної професійної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія педагогічні науки.* 2012. № 24(237). С. 33–37.
8. Гончаренко С.У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2008. Вип. 2. С. 87–91.
9. Дмитриченко М.Ф., Русановський О.К., Сидоренко В.К., Терещук Г.В. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі європейського освітнього простору. URL: <http://www.pedagogi.org/vajlivim-komponentom-integruvannya-znane-dlya-yih-sistematizac.html?page=6>
10. Захарчук Н.В. Принципи відбору змісту освіти у контексті фундаменталізаційних процесів. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10199>
11. Луценко Г., Малюк А. Фундаменталізація змісту освіти як основна вимога розвитку наукового мислення майбутніх фахівців. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 121(2). С. 244–247.
12. Ковтонюк М. М. Деякі аспекти фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутнього вчителя математики. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський. 2012. Вип. 11. С. 202–210.
13. Козак Т. Врахування засад фундаменталізації при викладанні методики навчання інформатики у вищій педагогічній школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2012. № 61. С. 80–84.
14. Коломієць А. Фундаменталізація вищої технічної освіти за кордоном: проблеми та перспективи. *Педагогіка безпеки.* 2018. № 1. С. 69–74.
15. Колот А.М. Фундаменталізація та індивідуалізація економічної освіти як провідні тенденції її розвитку. URL: <http://194.44.39.214/oracunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:102518/Source:default>

16. Ножовнік О.М. Фундаменталізація економічної освіти: зарубіжний досвід формування підприємських навичок. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12416>
17. Перегончук Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 49–55.
18. Ребуха А.З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: концептуальні засади. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2018. № 9. С. 29–35.
19. Ребуха А.З. Концептуальні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
20. Ребуха А.З. Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 62. С. 152–156.
21. Ребуха А.З. Структура фундаменталізації підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3(94). С. 76–80.
22. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформаційних дисциплін у вищій школі: монографія. Кривий Ріг: Мінерал; Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 340 с.
23. Семеріков С.О., Теплицький І.О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. С. 249–251. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/937/1/Фундаменталізація-як-основа-розвитку-інноваційної-вищої-освіти.pdf>
24. Тархан А.З. Фундаменталізація – актуальна проблема дидактики інженерно-педагогічної освіти. *Нові технології навчання. Науково-методичний збірник*. 2006. Вип. 43. С. 23–27.
25. Спирін О.М. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія. За ред. акад. М. І. Жалдака. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
26. Фесенко Г.І. Фундаменталізація та індивідуалізація вищої освіти. URL: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2011/S19/98.pdf>
27. Фруктова Я.С. Фундаменталізація змісту професійної освіти як сучасна педагогічна проблема. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи: [зб. матер. міжнарод. наук. конф.]*. Київ (22 травня 2014 р.). С. 310–316.
28. Читалин Н.А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 2005. 272 с.
29. Шатковська Г.І. Фундаменталізація як принцип сучасної освіти. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2307-4507/article/view/33003/29598>
30. Шатковська Г.І. Педагогічні технології фундаменталізації навчання. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
1. Aliyeva, P.I. Fundamentalisation of higher education in the context of European integration. Retrived from irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe (in Ukr).
2. Bardus, I.O. (2016). Philosophical foundations of the concept of fundamentalization of professional training of future specialists in the field of information technologies. *Problems of engineering and pedagogical education. Collection of scientific works*. Kharkiv: Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy. 52–53, 7–17. (in Ukr).
3. Bardus, I.O. (2017). Philosophical foundations of the fundamental content of professional training of future specialists in the field of information technologies. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*. 9, 52–64. (in Ukr).
4. Bardus, I. O. (2017). Fundamentalisation of the content of professional training of future specialists in the field of information technologies to productive activity. *Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: Pedagogy*. 3, 74–81. (in Ukr).
5. Bykov, V.Yu. (2009). Models of organization of open education systems: Monograph. Kyiv: Attica. (in Ukr).
6. Vdovychin, T.Y. (2014). On the fundamentalization of the educational process of bachelors of computer science. Collection of materials of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Scientific Youth – 2013". In prof. Bykov V.Yu. and Spirin O.M. (Ed.) Kyiv: PTEI of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 9–12. Retrived from http://lib.iitta.gov.ua/6755/1/Вдовичин-Т_ЗБІРНИК_МАТЕРІАЛІВ_КОНФ_НАУКОВА_МОЛ_ОДЬ-2013.pdf (in Ukr).
7. Havryliak, I.S. (2012). Ways of development of the fundamentalization of the content of modern vocational education. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series pedagogical sciences*. 24(237), 33–37. (in Ukr).
8. Goncharenko, S.U. (2008). Fundamentalization of vocational education as a didactic principle. *Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*. NTU "KPI". 2, 87–91. (in Ukr).
9. Dmitrychenko, M.F., Rusanovsky, O.K., Sidorenko, V.K., Tereshchuk, G.V. Fundamentalization of vocational training in the dimension of the European educational space. Retrived from <http://www.pedagogi.org/vajlivim-komponentom-integruvannya-znane-dlya-yih-sistematizac.html?page=6> (in Ukr).
10. Zakharchuk, N.V. Principles of selecting the content of education in the context of fundamentalization processes. Retrived from <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10199> (in Ukr).
11. Lutsenko, G., Malyuk, L. (2013). Fundamentalisation of the content of education as a basic requirement for the development of scientific thinking of future specialists. *Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Pedagogical Sciences*. 121(2), 244–247. (in Ukr).
12. Kovtonyuk, M. M. (2012). Some aspects of the fundamentalisation of the content of the future teacher's preparation of mathematics. *Pedagogical education: theory and practice: Collection of scientific works*. Kamianets-Podilskyi. 11, 202–210. (in Ukr).
13. Kozak, T. (2012). Taking into account the principles of fundamentalization in teaching the methodology of teaching computer science in a higher pedagogical school. *Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University*. 61, 80–84. (in Ukr).
14. Kolomiets, A. (2018). Fundamentalisation of Higher Technical Education Abroad: Problems and Prospects. *Security pedagogy*. 1, 69–74. (in Ukr).
15. Kolot, A.M. Fundamentalisation and individualization of economic education as the leading tendencies of its development. Retrived from <http://194.44.39.214/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:102518/Source:default> (in Ukr).
16. Nozhovnik, O.M. Fundamentalization of economic education: foreign experience of forming entrepreneurial skills. Retrived from: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12416> (in Ukr).

17. Peregonchuk, N.V. (2016). Formation of professional competence of future psychologists in the modern educational space. *Science and education*. 11, 49–55. (in Ukr).
18. Rebuha, L.Z. (2018) Fundamentalisation of professional training of future social workers in higher education: conceptual principles. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*. 9, 29–35. (in Ukr).
19. Rebuha, L. Z. Conceptual bases of fundamentalization of professional training of future social workers on the basis of integration of innovative technologies. Retrived from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (in Ukr).
20. Rebuha, L. Z. (2018). Areas of Fundamentalisation of Professional Training of Future Social Workers. *Scientific journal of MP Dragomanov NPU*. 62, 152–156. (in Ukr).
21. Rebuha L.Z. (2018) The structure of the fundamentalization of the preparation of future social workers for professional activity. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*. 3 (94), 76–80 (in Ukr).
22. Semerikov, S.O. (2009). Fundamentalisation of teaching information disciplines in higher education: monograph. Krivoy Rog: Mineral; Kyiv: NPU them. M.P. Dragomanov. (in Ukr).
23. Semerikov, S.O., Teplitsky, I.O. (2009). Fundamentalisation as a basis for the development of innovative higher education. Collection of Scientific Papers of Kamyanets-Podilskyi National University: Pedagogical Series. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogiienko. Issue 15: Quality management training for future physics and work teachers. 249–251. Retrieved from <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/937/1/Фундаменталізація-як-основа-розвитку-інноваційної-вищої-освіти.pdf> (in Ukr).
24. Tarkhan, L.Z. (2006). Fundamentalization is an urgent problem of didactics of engineering and pedagogical education. *New learning technologies. Scientific and methodical collection*. 43, 23–27. (in Ukr).
25. Spirin, O.M. (2007). Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers of computer science on credit-module system: Monograph. In M.I. Zhaldak (Ed.). Zhytomyr: Publishing of I. Franko Zhytomyr State University. (in Ukr).
26. Fesenko G.I. (2011). Fundamentalisation and individualization of higher education. Retrived from: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2011/S19/98.pdf> (in Ukr).
27. Fruktova, Y.S. (2014). Fundamentalisation of the content of vocational education as a modern pedagogical problem. 1025th Anniversary of the History of Education in Ukraine: Traditions, Modernity and Perspectives: [Collection of Materials of the International Scientific Conference]. Kyiv. 310–316. (in Ukr).
28. Chitalin, N.A. (2005). Multilevel fundamentalization of the content of vocational education. Kazan: Kazan Publishing House. Universities. (in Rus).
29. Shatkovskaya, G.I. (2010). Fundamentalisation as a principle of modern education. Retrived from <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/33003/29598> (in Ukr).
30. Shatkovskaya, G.I. Pedagogical technologies of the fundamentalization of learning. Retrived from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (in Ukr).

VINTYUK Yuriy,

PhD in Psychology, Associate Profrssor of Theoretical and Practical Psychology Department,
Lviv Polytechnic National University,

FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING CONTENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Summary. Introduction. Today, there is a lag in the educational sector from the pace of development of science and technology, because the current system of higher education is focused mainly on the development of previous and, to some extent, modern scientific and practical achievements. Considering the constant development of science at the time of graduation of a university student, a considerable part of the obtained knowledge will prove outdated, which causes a constant lag of training of specialists of different specialties from the requests of public practice. In order for the results of study at higher education institutions to meet the existing social requirements, it is necessary to reorient the process of professional preparation of students from predominantly reproductive, oriented to the acquisition of past and modern technologies, to productive ones – to teach them to predict their development on the basis of fundamental knowledge and skills on which the principles of work are based. in a particular area.

Purpose. To consider the features of the process of fundamentalization of the content of professional training of future professional psychologists in modern conditions

Methods. Analysis, synthesis, abstraction, concretization, systematization, modeling, generalization.

Results. As a result of the analysis of publications on the topic of research, the peculiarities of the fundamentalisation of the content of the professional training of future psychologists were established. Referring to them, a model of this process was developed in relation to the formation of professional competence of professional psychologists in the process of their preparation in higher education.

Originality. It is found that the fundamentalisation of the content of the training of future professional psychologists should be based on knowledge of the philosophical,

social and humanistic disciplines and include those components, sets and systems that will be required in the future work in the chosen specialty; taking into account the need to apply non-standard approaches to solving existing everyday problems. Accordingly, strengthening the fundamentalisation of the content of the professional training of future professional psychologists involves the organization of work on improving the curricula of their education, which should occur at different levels in several directions simultaneously. The basis of this process is the transformation of a profiling discipline into a fundamental course of scientific-theoretical direction, as well as providing the subjects with general education training in professional orientation.

Conclusion. 1. A review of the literature on the topic of the study has revealed that the works of domestic and foreign scientists have the necessary expertise to clarify the various aspects of the fundamental content of professional training in universities in modern conditions. 2. Taking into account the data of the analytical research and the existing experience, it is possible to identify peculiarities of the fundamentalization of the content of the professional training of specialists, which can be used to reorganize the educational process with their preparation in accordance with the current requirements. 3. The content model of the professionalization training of future professional psychologists should reflect the logic of the evolution of the objects of influence on their fundamental bases and consist of three levels: general scientific, current sectoral and perspective concepts, containing relevant knowledge of philosophical, social and humanistic. 4. Based on the conducted research, consideration of the possibilities of fundamentalization of the content of professional training of future psychologists is intended to create conditions for solving practical problems, which

creates conditions for optimizing the process of their preparation and achieving the goal of the educational process.

Annotation. The features of the process of fundamentalization of the content of professional training of future professional psychologists in modern conditions are considered in the article. Review of scientific publications on the topic of research; studied the works concerning the fundamentalisation of the content of professional training of future specialists. The basic principles of the fundamentalisation of the content of professional training of specialists in modern conditions are clarified. The regularities of the fundamentalisation of the content of the professional

training of future professional psychologists in universities are revealed. Conclusions have been drawn from the work done and the prospects for further research in this area are outlined.

Keywords: reforming of the national education system; training of specialists in universities in modern conditions; fundamentalisation of the content of vocational training; preparation of future professional psychologists.

Одержано редакцією 04.08.2019
Прийнято до публікації 02.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-150-156

ORCID 0000-0002-4496-3787

КІРІЛЕНКО Олена Георгіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інженерії програмного забезпечення,
Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»
e-mail: o.kirilenko@khai.edu

ORCID 0000-0001-9416-6981

КУЗНЕЦОВА Юлія Анатоліївна,

кандидат технічних наук, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення,
Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»
e-mail: y.kuznetsova@khai.edu.

ORCID 0000-0002-3144-1234

ВДОВИЧЕНКО Олександр Валерійович,

кандидат технічних наук, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення,
Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»
e-mail: o.vdovitchenko@khai.edu.

УДК 378.018.46

**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Здійснено спробу проаналізувати основні проблеми підготовки викладачів до впровадження дистанційного навчання (ДН) у вищих навчальних закладах України.

З'ясовано, що в умовах ДН змінюються: зміст педагогічної діяльності, засоби її реалізації, її функціональна спрямованість і характер взаємодії викладача зі студентами.

На основі аналізу існуючих форм підготовки викладачів до впровадження ДН у вишах України виявлено, що підготовка викладачів відбувається очно, дистанційно або очно-дистанційно: на базі відкритих курсів у провідних університетах; у рамках шкіл з підготовки викладачів до організації ДН; у системі підвищення кваліфікації викладачів в університетах і в рамках семінарів-тренінгів.

Проведений аналіз дозволив виділити основні проблеми підготовки викладачів: організаційні та педагогічні, які не дозволяють організувати ефективну підготовку викладачів до впровадження ДН у вишах.

Ключові слова: дистанційне навчання; впровадження дистанційного навчання; особливості діяльності викладача; форми підготовки; організаційно-педагогічні проблеми.

Постановка проблеми. Одним із напрямків створення системи відкритого, гнучкого, індивідуалізованого, безперервного навчання людини протягом усього життя є дистанційне навчання

(ДН), що визначається як навчально-виховний процес, організований і керований педагогом за допомогою нових педагогічних та інформаційних технологій з урахуванням часового та просторового розділення суб'єктів навчання. Впровадження ДН в вишах України дозволяє їм розширити можливості й підвищити конкурентоспроможність освітніх послуг, збільшити доступність до них різних соціальних груп і категорій населення, створити передумови для прискорення розвитку всіх стратегічно важливих сфер нашого суспільства. Основними чинниками, що стримують розвиток дистанційного навчання в Україні, є відсутність відповідної нормативної бази, необхідних матеріально-технічних засобів для впровадження ДН, підготовлених викладачів до розроблення курсів та організації ДН, висока вартість навчання. Але незважаючи на існуючі проблеми, дистанційне навчання, технологічною основою якого є нові інформаційні технології, можна назвати педагогічною новацією у вищому навчальному закладі.

Головною фігурою ДН є викладач, від професійно-педагогічної підготовки

якого залежить ефективність організації ДН. Основні особливості діяльності викладача в умовах дистанційного навчання пов'язані з розробленням дистанційного курсу (ДК), організацією взаємодії суб'єктів навчання, організацією дистанційного контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Мета статі – виявити проблеми підготовки викладачів технічних вишів до впровадження ДН. Відповідно до мети сформульовано такі завдання: визначити особливості діяльності викладача в умовах ДН; провести аналіз існуючих форм підготовки викладачів до впровадження ДН у вишах України; виявити проблеми, які не дозволяють ефективно здійснювати підготовку викладачів до впровадження ДН у вишах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах ДН просторовий поділ викладача і того, кого навчають, змінює зміст педагогічної діяльності. По-перше, особливість сучасного педагогічного процесу полягає в тому, що на відміну від традиційного навчання, де центральною фігурою є викладач, при використанні нових інформаційних технологій поступово центр ваги переноситься на того, хто навчається і який активно будує свій навчальний процес. Важлива функція викладача – підтримати того, хто навчається, в його діяльності: сприяти його успішному просуванню у великій кількості навчальної інформації, полегшити вирішення виникаючих проблем, допомогти засвоїти велику й різноманітну інформацію.

По друге, значно ускладнюються діяльність з розробки ДК, оскільки швидко розвивається її технологічна основа. Вона вимагає від викладача наявності спеціальних знань і умінь. По-третє, надання навчального матеріалу, що передбачає комунікацію викладача і тих, хто навчається, в сучасній освіті потребує більш активних й інтенсивних взаємодій між ними, ніж у традиційній аудиторії. Таким чином, при ДН відбуваються істотні зміни у викладацькій діяльності. Саме ці зміни, а не витиснення викладачів комп'ютерами і відеоустановками, підкреслює А. Тихонов, характерні для сучасної освіти [1, с. 123].

Розділяючи цю точку зору, вважаємо за необхідне визначити, що зміни породжують специфічні проблеми. Так, наприклад, розробка ДК, організація взаємодії в ході навчального процесу на базі

нових інформаційних технологій потребують не тільки вільного володіння навчальним предметом, його змістом, але й спеціальних знань в галузі сучасних педагогічних та інформаційних технологій, що викликає посилення спеціалізації діяльності викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (К. Бугайчук [2], Л. Васильченко [3], Н. Жевакіна [4], О. Кіріленко [5], Л. Койчева [6], О. Коневщинська [7], В. Кухаренко [8], М. Мойсєєва [9], Е. Полат [9], А. Тихонов [1] та інші) показав, що в умовах ДН більшість функцій викладача, властивих традиційній системі навчання (пояснення нового матеріалу, організаційні, управлінські, наставницькі, контроль знань учнів, проведення консультацій та ін.), виконують різні фахівці: експерт-автор курсу; методист дистанційного курсу (ДК); фахівець з розробки курсів, тобто дизайнер курсів; консультант з методів навчання (фасилітатор), що допомагає тим, кого навчають, знайти і реалізувати свою освітню траєкторію в розробленому навчальному матеріалі; тьютор (наставник, особа, що опікує учня, під керівництвом тьютора ті, хто навчається, самостійно оволодівають навчальним предметом) або координатор; фахівець з інтерактивного подання навчальних курсів, взаємодій з тими, кого навчають, протягом вивчення матеріалів курсу; фахівець з методів контролю за результатами навчання, відповідальний за організацію і проведення тестів, заліків, іспитів (інвігілатор, від англійського слова *to invigilate* – стежити за тими, кого екзамнують під час іспитів). При цьому можливий і часто необхідний поділ праці в рамках цих виділених спеціалізацій. Так, розроблювач курсів має бути спеціалістом-предметником, який добирає, структурує і організовує навчальний матеріал, і при цьому він має бути фахівцем з сучасних інформаційних технологій.

У спільній діяльності з розробки дистанційного курсу ці фахівці вирішують такі питання, як визначення цілей курсу й основних шляхів їхнього досягнення; способів подання навчального матеріалу; основних методів навчання; типів навчальних завдань, вправ, питань для обговорення; способів комунікації між викладачами і студентами та між студентами. У вирішенні цих питань, крім викладачів різних спеціальностей, беруть участь представники інших підсистем

сучасної освіти, особливо, технологічної, зокрема фахівці з комп'ютерної графіки, відеозйомки, мережових технологій. Результат роботи такої групи фахівців – розроблений курс передається для використання в навчальному процесі викладачам, які спеціалізуються у доставці, наданні курсів на базі нових інформаційних технологій. Таким чином в умовах дистанційного навчання змінюються: засоби здійснення педагогічної діяльності – нові інформаційні технології; функціональна спрямованість педагогічної діяльності; характер взаємодії викладачів і студентів; зміст педагогічної діяльності.

Нині підготовку викладачів до організації ДН в Україні здійснюють на базі відділів (інститутів) дистанційної освіти університетів у рамках програми підвищення кваліфікації викладачів: очно, дистанційно або очно-дистанційно та у рамках шкіл з підготовки викладачів до організації ДН. У першому випадку навчання відбувається на базі одного або декількох навчальних закладів. Зазвичай підготовка проходить в рамках підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників навчального закладу. За попередньою заявкою з одного або декількох навчальних закладів формуються групи слухачів. Зміст курсів має практичну орієнтацію, пов'язану з розробленням ДК, організацією взаємодії суб'єктів ДН і організацією дистанційного контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів. У зв'язку з цим викладачі можуть в рамках дисципліни, яку вони викладають, відразу актуалізувати отримані знання.

Деякі університети відкривають частково безкоштовний доступ до навчально-методичних матеріалів з питань організації дистанційного навчання в навчальних закладах. Підготовка викладачів здійснюється за умови, що у викладачів є постійна адреса в мережі Інтернет на весь час навчання і доступ до мережі не менше 6 годин на тиждень. Наприклад, у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» відкрито доступ до дистанційних курсів за такими напрямками: «Основи дистанційного навчання», «Проектування дистанційного курсу», «Інформаційні матеріали дистанційного курсу», «Контроль у дистанційному навчанні» та «Практикум тьютора» та ін. Курси орієнтовані на викладачів вищих закладів освіти, вчителів, тренерів корпорацій, які хотіли б

опанувати технологіями ДН для використання у своїй педагогічній діяльності. Також університет пропонує дистанційні курси з підготовки викладачів, метою яких є розширення системи знань і підвищення компетенції викладачів в області створення дистанційних навчальних ресурсів та організації дистанційного навчання на базі системи дистанційного навчання Moodle. Курси орієнтовані на навчання слухачів, що мають достатній досвід роботи з комп'ютером, бажають використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для забезпечення навчальної дисципліни веб-ресурсами, а також брати участь в організації та реалізації дистанційного навчання [10]. Така форма підготовки потребує попередніх спеціальних знань у галузі Інтернет-технологій і засобів телекомунікацій.

Заочно-дистанційною формою підготовки передбачено попередні очні семінари і лекції на базі провідних університетів, що ознайомлюють слухачів з основними педагогічними, психологічними, методологічними аспектами організації ДН з наступною підготовкою в режимі дистанційного навчання. Вибір тієї або іншої форми залежить, з одного боку, від матеріально-технічних можливостей організаторів курсів і викладачів, а з іншого – від компетентності викладачів у галузі нових педагогічних, інформаційних технологій.

Щорічні школи з проблем впровадження ДН у вишах вже протягом шістнадцяти років проводяться на базі «Проблемної лабораторії» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Участь у школах-семінарах – безкоштовна, але учасникам за бажанням видається сертифікат, вартість якого – сто гривень. Основною метою шкіл є підвищення майстерності науково-педагогічних працівників шляхом їх ознайомлення і навчання сучасним технологіям педагогічного процесу, а також обміну досвідом щодо впровадження дистанційних освітніх технологій в навчальний процес освітніх закладів [10].

Ефективною формою обміну досвідом з впровадження дистанційного навчання у вишах є семінари-тренінги, які проводяться у рамках реалізації міжнародних проектів. Наприклад, семінари-тренінги на базі Університету «КРОК», що проводилися у рамках реалізації проекту SCOPUS наукової співпраці між Східною

Європою та Швейцарією «Інституційне партнерство: впровадження сучасних дидактичних методів і дослідницьких інструментів у академічну практику» [11]; семінар з питань використання технологій дистанційного навчання для підготовки військових фахівців на базі наукового центру дистанційного навчання Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського в рамках Програми НАТО «Удосконалення військової освіти» (DEEP) [12]. Участь викладачів у семінарах безкоштовна, спонсори оплачують витрати на відрядження.

Для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та адміністративного персоналу і набуття компетенцій, необхідних для організації, адміністрування і забезпечення навчального процесу за освітніми програмами вищої освіти заочної (дистанційної) та денної форм (з елементами дистанційного навчання) університети ініціюють серію семінарів для своїх працівників: СНУ імені Лесі Українки [13]; Національний фармацевтичний університет [14]; Одеський національний політехнічний університет [15]; Полтавський університет економіки і торгівлі [16]; Херсонський віртуальний університет [17] та ін. Програми семінарів відповідають потребам щодо вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у сфері впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес.

Розглянемо основні проблеми, з якими стикаються навчальні заклади і викладачі при здійсненні підготовки викладачів до організації дистанційного навчання у ВТНЗ. При підготовці викладачів очно в інших установах навчальний заклад має оплатити вартість навчання в середньому за одного викладача 100 – 400\$, а у разі навчання в іншому місті до цих витрат необхідно додати ще витрати на відрядження. У цьому разі навчання великої кількості викладачів може коштувати досить дорого. Графік роботи очних курсів розрахований на один-два тижні у середньому по 6–8 годин на день в умовах очного навчання або в умовах очно-дистанційного навчання і включає: семінари і лекції (у середньому – 6–9 годин) з питань організації дистанційного навчання.

Анкетування викладачів Національного аерокосмічного університету ім.

М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (вибірка склала 200 осіб) з питань організації підготовки показало, що одним з основних недоліків 97% викладачів вважають комплектування груп підготовки без урахування навичок роботи на комп'ютері, у мережі Інтернет, предметної підготовки, а це не дозволяє організувати ефективну роботу в групах при проведенні практичних занять, на яких у слухачів формуються навички проведення дистанційних консультацій, диспутів, семінарів, підготовки змісту дистанційних курсів, розробки предметних тестів.

До одного з основних недоліків організації підготовки 92% викладачів відносять проведення занять з відривом від основної роботи і дуже щільний графік роботи. За цей час викладачі повинні: а) освоїти нові для себе знання в галузі педагогіки і психології, нових інформаційних технологій; б) набутти навичок: роботи на комп'ютері, розробки дистанційних курсів, організації взаємодії між учасниками навчання в умовах ДН; організації дистанційного контролю знань та ін. відповідно до програми підготовки.

Погоджуючись, взагалі, зі змістом підготовки на курсах, вважаємо, що вона не враховує базовий педагогічний рівень викладачів. Зміст програми підготовки надмірно теоретичний та складний і не відповідає вимогам практики, близької і зрозумілої викладачам, у зв'язку з цим утруднене формування педагогічних умінь, необхідних викладачу для організації ДН. На нашу думку зміст підготовки необхідно проектувати з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей викладачів. Для цього необхідно виявити потребу в підготовці, але більшість викладачів не має чіткого уявлення про діяльність викладача в умовах дистанційного навчання і не може самостійно визначити зміст підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, можна виділити такі узагальнені проблеми, що не дозволяють ефективно здійснювати підготовку викладачів до організації дистанційного навчання у технічних вишах:

1) організаційні, котрі не залежать від викладачів і є зовнішніми стосовно їх діяльності: висока вартість навчання; неможливість суміщення викладачами основної роботи і навчання; неможли-

вість одночасної підготовки великої кількості викладачів; щільний графік проведення занять; часові обмеження проведення курсової підготовки; відсутність навчально-методичної літератури; 2) педагогічні: зміст підготовки не дозволяє викладачам використовувати теоретичні знання як засіб вирішення педагогічних завдань в умовах дистанційного навчання; зміст існуючих курсів підготовки припускає наявність сформованої педагогічної компетентності, якою володіють не всі слухачі; існуючі програми підготовки не передбачають попередню діагностику рівня сформованості педагогічної та інформаційної компетентності, у зв'язку з цим комплектування груп відбувається без їхнього урахування; існуючі програми підготовки не передбачають механізми контролю результатів підготовки; неможливість актуалізації результатів підготовки на практиці. Виділені організаційно-педагогічні проблеми не дозволяють ефективно організувати підготовку викладачів, одночасно компетентних у декількох сферах: у своїй предметній галузі, в галузі педагогіки і психології, у нових інформаційних технологіях, у питаннях організації та керування дистанційним навчанням студентів.

Список бібліографічних посилань

1. Молчанова О.П., Воронина Т.П., Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Абрамшин А.Е. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. Под ред. А.Н. Тихонова. М.: Вита-Пресс, 1998. 256 с.
2. Бугайчук К.А. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу МВС України в умовах дистанційного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава: ПНПУ. 2012. Вип. 9. С. 12–18.
3. Васильченко Л. В. Професіограма викладача дистанційного курсу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*. Запоріжжя: ЗОІППО. 2011. Вип. 2. С. 216.
4. Жевакіна Н. В. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія Педагогічні науки*. 2011. № 5 (216). С. 5–9.
5. Кіріленко О. Г. Вимоги до діяльності педагога вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: збірник наукових праць Київ-Запоріжжя: Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*. Запоріжжя: ЗОІППО. 2004. Вип. 30. С. 13–19.
6. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса. 2004. 308 с.
7. Коневщинська О. Е. Кадрове забезпечення ресурсного центру дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 38(6). С. 182–185.
8. Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.А., Олійник Н.Ю., Олійник Т.О., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г., Столяревська А.А. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. За ред. В.М. Кухаренка. Харків: Міськдрук; НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
9. Интернет-образование: технологии педагогического дизайна. Под ред. М. В. Моисеевой. М.: Камерон, 2004. 216 с.
10. Система дистанційного навчання НТУ «ХПІ». URL: <http://dl.khpi.edu.ua/> (дата звернення 28.03.2019).
11. Семинар-тренінг у рамках реалізації проекту SCOPES. URL: <http://www.krok.edu.ua/ua/novini-ta-podiji/item/172-seminar-treninh-u-ramkakh-realizatsii-proektu-scope> (дата звернення 28.03.2019).
12. Семинар з питань використання технологій дистанційного навчання. URL: <http://adl.nuou.org.ua/2019/02/08/v-ramkah-programi-deep-provedeno-seminar-z-pitan-vikoristannya-tehnologiy-distantsijnogo-navchannya/> (дата звернення 28.03.2019).
13. Семинар з дистанційного навчання засобами Microsoft Office 365. URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/rozpochato-reiestraciyu-na-seminar-z-distantsijnogo-navchannya-zasobami-microsoft-office-365> (дата звернення 28.03.2019).
14. Методичний семінар для тьюторів та методистів дистанційного навчання. URL: <http://nuph.edu.ua/13-grudnya-2018-r-vidbuvsya-metodichnij-seminar-dlya-tyutoriv-ta-metodistiv-distantsijnogo-navchannya/> (дата звернення 28.03.2019).
15. Семинар «Дистанційні освітні технології». URL: <https://el.opu.ua/> (дата звернення 28.03.2019).
16. Семинар на тему «Психологічні особливості зв'язків студент – викладач при використанні дистанційних методик навчання». URL: <http://el.puet.edu.ua/news?page=2> (дата звернення 28.03.2019).
17. Методичний семінар-нарада відповідальних працівників кафедр ХДУ з технологій дистанційного навчання. URL: <http://dls.kherson.ua/dls/> (дата звернення 28.03.2019).

References

1. Tikhonov, A. N. et al. (1998). Management of modern education: social and economic aspects. In A. N. Tikhonov (Ed.). Moscow: Vita-Press. 123.
2. Bugaichuk, K. L. (2012). Pedagogical skill of a teacher of higher educational establishment of Internal Affairs Ministry of Ukraine in conditions of distance learning. *Origins of pedagogical skill*. Issue 9. Poltava: PNP. 12–18.
3. Vasilchenko, L. V. (2011). Professogram of a distance education teacher in the system of postgraduate pedagogical education. *Electronic collection of scientific works of the Zaporizhzhya Regional Academy of Postgraduate Pedagogical Education*. Issue 2. Zaporizhzhia: ZRIPPE. 216.
4. Zhevakina, N. V., Semenov M. A. (2011). Professionals of the functions of the teacher-tutor in the minds of remote training. *Visnyk LNU named after Taras Shevchenko*. № 5, 5–9.
5. Kirilenko, O. G. (2004). Requirements for the activity of the teacher of higher technical educational institutions in the conditions of distance learning. *Pedagogics and psychology of formation of a creative person: problems and searches: Coll. sciences Ave. Kyiv-Zaporizhzhya*. Issue 30. Zaporizhzhia: ZRIPPE. 13–19.

6. Koicheva, T. I. (2004). Preparation of future teachers of humanitarian specialties as tutors for the system of distance education (Ph. D Dissertation). Odessa. 308 p.
7. Konevshchina, O. E. (2013). Staffing of the resource center of distance education. *Information technology and Learning tools*. vol. 38 (6). 196–206.
8. Kukharensko, V.M., Berezenskaya, S.M., Buhaichuk, K.L., Oliynyk, N.Yu., Oliynyk, T.O., Rybalko, O.V., Sirotenko, N.G., Stoliarevska, A.L. (2016). Blended Learning Theory and Practice: a monograph. In V.M. Kukharensko (Ed.). Kharkiv: Miskdruk; NTU "KPI". 284 p.
9. Moiseyeva, M.V., Polat E.S., Bukharkin M.Yu., Nezhurina M.I. (2004). In M.V. Moiseyeva (Ed.). Internet education: technologies of pedagogical design. Moscow: Publishing House "Cameron". 216 p.
10. Distance learning system of NTU "KhPI". Retrieved 28/03/19, from URL: <http://dl.khpi.edu.ua/>.
11. Workshop of the SCOPES project. Retrieved 28/03/19, from URL: <http://www.krok.edu.ua/ua/novini-ta-podiji/item/172-seminar-treninh-u-ramkakh-realizatsii-proektu-sopes>.
12. Workshop «The use of distance learning technologies». Retrieved 28/03/19, from URL: <http://adl.nuou.org.ua/2019/02/08/v-ramkah-programi-deep-provedeno-seminar-z-pitan-vikoristannya-tehnologiy-distantsiynogo-navchannya/>.
13. Workshop of distance learning of Microsoft Office 365. Retrieved 28/03/19, from URL: <https://eenu.edu.ua/en/articles/rozpochato-reiestraciyu-na-seminar-z-distanciynogo-navchannya-zasobami-microsoft-office-365>.
14. Workshop for tutors and distance learning methodologists. Retrieved 28/03/19, from URL: <http://nuph.edu.ua/13-grudnya-2018-r-vidbuvsya-metodichnij-seminar-dlya-tyutoriv-ta-metodistiv-distanciynogo-navchannya/>.
15. Workshop «Remote educational technologies». Retrieved 28/03/19, from URL: <https://el.opu.ua/>.
16. Workshop «Psychological peculiarities of student-teacher relations in implementing distance learning». Retrieved 28/03/19, from URL: <http://el.puet.edu.ua/news?page=2>.
17. Methodical workshop of the KSU departments in implementing distance learning. Retrieved 28/03/19, from URL: <http://dls.kherson.ua/dls/>.

KIRILENKO Olena,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Software Engineering,
N.Ye. Zhukovsky National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute",

KUZNETSOVA Yuliiya,

PhD, Associate Professor of the Department of Software Engineering,
N.Ye. Zhukovsky National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute",

VDOVITCHENKO Oleksandr,

PhD, Associate Professor of the Department of Software Engineering,
N.Ye. Zhukovsky National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute",

PROBLEMS OF OF HIGHER EDUCATION TEACHERS' TRAINING TO THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING

Summary. Distance learning (DL) is a logical stage in the development and adaptation of existing types of training, which allows using new information technologies to activate independent work of students; to individualize and differentiate their learning; to work at an optimal rate of training; to increase the amount of available educational resources; to master new ways of knowing the world around; to provide the ability of communication between the subjects of learning, irrespective of their geographical location.

The main factors hampering the development of distance learning in Ukraine are lack of an appropriate regulatory framework, the necessary material and technical means for implementing the DL, trained teachers who can develop courses and organize of DL, high cost of distance learning training, a large complexity of development and support of the distance course.

Purpose. The purpose of the article is to clear up the challenges of teacher training of universities in implementing distance learning. According to the purpose the following tasks are formulated: to define the features of the teacher's activity in the conditions of distance learning; to define the forms of teacher's training; to see the factors, which do not allow to monitor the preparation effectively of teachers for implementation of distance learning at universities.

Methods. To organize effective training of universities teachers for the introduction of distance learning at the university was conducted, in the research a primary analysis of information through the observation and comparison of existing teachers' training courses in Ukraine.

Secondary data analysis was carried out on the results of questionnaires and interviews of teachers of the Kharkov National University, named after N. Ye. Zhukovsky "Kharkiv Aviation Institute" in the quantity of 200 people. The social composition of which is given by the following indicators: the number of teachers from the total number of respondents with university education – 3.8%, economic education – 12.5%, technical education – 83.7%,

the age over 50 – 20%, 40–50 years – 38%, 30–40 years – 17%, 20 to 30 years – 25%; men – 52%, women – 48%; assistants – 43%, senior lecturers – 38%, associate professors – 19%. The survey is descriptive and does not focus on the statistical processing of its results and questionnaires.

Results. It is revealed that in the conditions of distance learning the activity of the development of distance learning courses is much more complicated, as its technological basis is rapidly being developed; the provision of educational material that involves the communication of the teacher and those who are studying in modern education requires more active and intensive interactions between them than in the traditional class. The important role of the teacher is to support the learner in his educational and cognitive activity. It has been proved that the development of distance courses, the organization of interaction between participants in distance learning requires special training. The organizational and pedagogical problems, which do not allow to carry out effective preparation of teachers for implementation of distance learning in technical universities, are found out.

Originality. Results of the research allowed to determine the organizational and pedagogical factors that prevent to organize training of teachers' who are simultaneously competent in several areas: in their subject area, in the field of pedagogy and psychology, in new information technologies, in the organization and management of students' distance learning. Objective: high cost of training; impossibility to organize basic work and study; impossible to teach a large number of teachers simultaneously; tight schedule of classes; time limits for conducting coursework; lack of educational and methodological literature; subjective: the content of training does not allow teachers to use theoretical knowledge as a means of solving pedagogical problems in the conditions of distance learning; the content of the existing training courses assumes the existence of a formed pedagogical competence, which not all students possess; existing training programs do not foresee a preliminary diagnosis of the level of for-

tion of pedagogical and informational competencies; that is why the groups formation occurs without their consideration; existing training programs do not provide for monitoring mechanisms of the results of training; the inability to actualize the results of training in practice.

Conclusion. The content of teacher training for the introduction of distance learning in technical universities is interdisciplinary in nature, requiring integration of subject and pedagogical knowledge and skills, skills possession of new information technologies and requires further research. Perspective research areas can be such as: comparative characteristics of teacher training systems of

higher education in Ukraine and abroad, technology of teaching technical subjects in distance learning; technologies of network interaction in distance learning and remote control of knowledge of students.

Keywords: distance learning; introduction of distance learning; features of the teacher's activity; forms of preparation; organizational and pedagogical problems.

Одержано редакцією 24.06.2019
Прийнято до публікації 22.07.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-156-161

ORCID 0000-0001-5702-6840

КЛЮЧКА Світлана Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної екології, педагогіки та психології,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: svitkl@ukr.net

ORCID 0000-0003-0377-5111

СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної екології, педагогіки та психології,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: n.starov58@gmail.com

УДК 378.147:502/504

**ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА
СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

Вмотивовано пояснюється, чому в центрі уваги професійної підготовки має бути екологічно компетентна особистість, відповідальна за збереження навколишнього середовища.

Увага акцентується на формуванні усвідомленої активної життєвої позиції майбутнього фахівця, відповідального за наслідки техногенного впливу виробничої діяльності.

Показано, що формування професійної компетентності забезпечується відповідним підходом, завдяки якому забезпечується спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Окремо зазначається, що структура екологічної компетентності включає базові компетенції та охоплює цілий комплекс взаємопов'язаних компонентів, умов, факторів, способів природоохоронної діяльності особистості, сучасних виробничих вимог.

В результаті функціонування такої структури відбувається формування екологічної компетентності студента інженерного спрямування.

Ключові слова: техногенне навантаження; професійна підготовка; компетентність; екологічно компетентна особистість; структура екологічної компетентності; природоохоронна діяльність.

Постановка проблеми. Одним із провідних чинників, що забезпечують зростання виробництва та поліпшення якості продукції, є впровадження сучасних технологій. Проте цей процес не може відбуватися без випускників вищих навчальних закладів, які мають високий рівень професійної компетентності. Тобто мова йде про необхідність формуван-

ня компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, набутими в процесі навчання у вищому закладі освіти, а й вміє адекватно діяти у відповідних виробничих і побутових ситуаціях, передбачати наслідки своєї діяльності та прогнозувати наслідки впливу такої діяльності. Оскільки, сучасне виробництво вносить суттєві зміни у природне середовище, збільшує можливість виникнення локальних, регіональних і навіть глобальних техногенних катастроф, необхідно поставити у центр уваги підготовки майбутніх фахівців інженерного спрямування формування їх екологічної відповідальності, компетентності, навиків природоохоронної діяльності, що передбачатиме не стільки вироблення емпіричних навичок, скільки виховання духовності, моральності, високої загальної екологічної культури. Увага акцентується на формуванні усвідомленої активної життєвої позиції майбутнього фахівця, відповідального не лише за висококваліфіковане виконання своїх службових обов'язків, але й за збереження навколишнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади й теоретико-практичні умови формування професійної компетентності проаналізовано у працях А. Бермуса, Е. Зеєра, Л. Тархан, С. Архипової, які професійну компетентність розглядають, як рівень володіння

знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм суспільства [1–4].

Актуальним стосовно досліджуваної проблеми є висновок І. Бега, щодо становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. На його думку, «умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, а з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності» [5, с. 28]. Саме формування таких індивідуальних особливостей забезпечується в умовах компетентісно орієнтованого навчання, що сприяє вихованню особистісних рис індивіда з екологічно орієнтованим світоглядом.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень, до характерних ознак професійної компетентності, які відображають її сутність і зміст, можна віднести такі, як розуміння основних поставлених завдань, наявність досвіду у певній сфері та його застосування, вміння використати альтернативні засоби діяльності відповідно конкретним обставинам, відповідальність за одержані результати, адекватне оцінювання помилок й вчасне їх усунення.

За визначенням науковців (В. Болотов, В. Серіков), компетентісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми [6, с. 8].

За висновками вчених (Л. Білик, А. Насонової, О. Плахотнік, О. Пруцакової, Г. Пустовіт) екологічно спрямований навчально-виховний процес здатний впливати на усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, урахувати наслідки антропогенного впливу на довкілля й, таким чином, орієнтований на формування екологічно компетентної особистості [7–9].

Отже, становлення екологічної компетентності майбутніх фахівців спрямоване на формування навичок природоохоронної діяльності, ціннісного ставлення до довкілля, яке реалізується через застосування власних знань у практичній діяльності.

Мета статті – виокремити основні структурні елементи екологічної компе-

тентності в процесі професійної підготовки студентів інженерного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Основні підходи до змісту, сутності та структури екологічної компетентності, визначення принципів, за якими відбувається формування цієї якості визначено у працях Л. Лук'янової, Н. Олійник, А. Насонової [10; 11; 8]. Вчені констатують, що екологічна компетентність ґрунтується на знаннях про загальні закони розвитку природи і суспільства, екологічній відповідальності за професійну діяльність.

В працях Н. Олійник визначення екологічної компетентності представлено, як інтегрований результат навчальної діяльності студентів, який формується завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування і набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі засвоєння змісту предметів спеціального і професійного циклів [11, с. 11]. Процес формування екологічної компетентності особистості Л. Титаренко розглядає крізь призму цінностей і мотивів поведінки особистості [12, с. 12].

Заслуговує на увагу визначення Н. Черновол, яка констатує, що екологічна компетентність майбутнього інженера є особливим якісним утворенням, яке може ефективно формуватися лише у процесі екологічно-спрямованої діяльності та базуватися на дотриманні принципу «випереджального відображення» [13]. А. Насонова екологічну компетентність тлумачить, як цілісну і систематизовану сукупність узагальнених екологічних знань, вмінь і навичок (компетенцій) [8, с. 12].

Деякі дослідники (О. Perfilova, Y. Alizade) екологічну компетентність розуміють як готовність людини до адекватних дій для перетворення існуючої навколишньої реальності. До складу екологічної компетенції вони відносять такі основні елементи, як: аксіологічні та концептуальні; загальнокультурні; особистісний рист; комунікативний аспект [17].

Таким чином, єдиного підходу до визначення поняття екологічної компетентності немає. На основі праць вчених (Л. Лук'янова, Н. Олійник, А. Насонова, О. Овчарук, Д. Равен, А. Хуторської) екологічну компетентність можна визначити, як інтегрований результат навчальної діяльності студентів, який формується, передусім, завдяки опануванню

змісту предметів екологічного спрямування і набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі навчання предметів спеціального і професійного циклів.

На нашу думку, найбільш прийнятним у контексті нашого дослідження є визначення екологічної компетентності, запропоноване дослідниками Л. Лук'яною, Л. Титаренко, Н. Черновол, в якому робиться акцент на особистісній складовій, урахуванні мотиваційного, аксіологічного та діяльнісного компонентів.

Процес формування екологічно компетентної особистості забезпечується через впровадження компетентнісного підходу в освіті. На думку експерта в сфері компетентнісної освіти О. Крисана, існує певна система компетентностей на різних рівнях змісту освіти [15, с. 21]. Відповідно, таку систему складають: надпредметні (транс-, міжпредметні) компетентності (ключові, базові); загальнопредметні – набувають упродовж вивчення освітньої галузі; спеціально-предметні – ті, що набувають при вивченні певного предмета.

Таким чином, основними складовими екологічної компетентності молодих фахівців є розуміння та прийняття ними екології, як невід'ємної складової єдиної науково-природничої картини світу; що вивчає взаємовідносини живих організмів, як між собою, так і з навколишнім середовищем та тісно взаємодіє з іншими природничими науками.

Загальну модель компетенції запропонували С. Герус і С. Пустовіт, в центрі якої – особистість, як результат реалізації індивідом своїх унікальних здібностей, але з врахуванням суспільного запиту. Компетенція має складну структуру, що включає в себе цілий комплекс взаємозв'язаних компонентів: знань, умінь, способів діяльності, особистісну і соціальну значимість компетенції, реальні об'єкти дійсності, досвід відповідної діяльності, індикатори сформованості [16, с. 13]. Під час освітнього процесу в студентів формуються й розвиваються професійні компетенції, що визначають готовність до подальшої виробничої діяльності.

На нашу думку, структура екологічної компетентності включає базові компетенції та охоплює цілий комплекс взаємопов'язаних компонентів, умов, факторів, способів природоохоронної діяльності особистості, сучасних виробничих

вимог. Як результат відбувається становлення екологічної компетентності студента інженерного спрямування. Також, за таких умов студенти набувають екологічні знання, вміння, навички, формується внутрішня мотивація до збереження навколишнього середовища, здійснюється розвиток індивідуальних особливостей особистості (переконань, здібностей, пріоритетів), набувається досвід в природоохоронній діяльності під час навчально-виховного процесу.

Враховуючи вищесказане, ми пропонуємо наступну структуру екологічної компетентності особистості (рис. 1).

Екологічна компетентність включає базові, ключові компетентності, що за характером є наскрізними, до яких відносять уміння вчитися, соціальну компетентність, загальнокультурну, здоров'язберігаючу, компетентність інформаційних і комунікаційних технологій, громадянську, підприємницьку компетентність.

Формування екологічної компетентності засобами природоохоронної діяльності охоплює дві складові: індивід та суспільство. Індивід виступає суб'єктом втілення суспільних вимог, до яких відносять екологічні знання, вміння, навички, які в подальшому поєднуються з професійною діяльністю, носять природоохоронний характер. Формування внутрішніх мотивацій до збереження навколишнього середовища передбачає, що мотив спонукає до дії, вчинку, діяльності. Він скоординує поведінку людини в певному напрямку, задаючи діяльності необхідний вектор. Щоб студенти усвідомлювали мету своїх дій і співвідносили їх з мотивами природоохоронної діяльності, ціль може залишатися незмінною, а зміст повинен змінюватися – від благополуччя середовища залежить якість життя, збереження природи нащадкам, усвідомлення цінності природи в її неповторності тощо.

Самовдосконалення та рівень самоактуалізації, на нашу думку, має істотний вплив під час формування екологічної компетентної особистості. Самоактуалізація характеризується поетапним рухом до повного розкриття власних можливостей і здібностей, який супроводжує індивіда протягом усього його життя та має свої особливості на різних етапах особистісного та професійного становлення. Другою складовою структури екологічної компетентності є суспільство. Сучасні актуальні проблеми взаємостосунків сус-

пільства і природи висувають невідкладні завдання, одне з яких – виховання особистості, здатної гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати і відтворювати її багатства, здатної оберігати природу. Це вимагає

переорієнтування освітнього процесу на можливість здійснювати випереджувальну підготовку людини до переходу на стратегію сталого розвитку.



Рис. 1. Структура екологічної компетентності

Отже, суспільство виступає об'єктивним чинником формування екологічної компетентності, що з одного боку передбачає суспільне замовлення, потребу суспільства в екологічному моніторингу, експертизі об'єктів навколишнього середовища, а з іншого безпосередньо навчально-виховний процес, освітньо-професійні програми.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, формування професійної компетентності відбувається за рахунок компетентнісного підходу в освіті, що робить наголос на результат навчання, як інтеграції академічної та професійної освіти, саморозвиток, підвищення кваліфікації впродовж життя. Як результат впливу згаданих факторів є екологічно компетентна особистість з певним набором знань, вмінь, навичок природоохоронного характеру.

Таким чином, узагальнюючи вищезгадані визначення екологічної компете-

тності, ми запропонували власне бачення даного поняття. Під *екологічною компетентністю* студентів технологічного університету ми розуміємо сформовану систему екологічних знань, вмінь, навичок, пронизаних сукупністю ціннісних та мотиваційних особистісних рис, які трансформуються в стійке переконання збереження та відтворення навколишнього середовища природоохоронними засобами. Як результат сформованості екологічної компетентності, виступає практична діяльність природоохоронного характеру, коли відбувається перехід від знань, умінь, навичок до збереження довкілля.

Формування екологічної компетентності здійснюється крізь призму ключових компетенцій, що включають: вміння вчитись, соціальну компетентність, загальнокультурну компетентність, здоров'язберігаючу компетентність, компетентності з інформаційних і комуніка-

ційних технологій, громадянську компетентність, підприємницьку компетентність. Реалізація предметної компетенції засобами природоохоронної діяльності представляє двобічний процес: з одного боку виступає індивід з системою знань, вмінь, навичок, сформованою мотивацією до збереження довкілля, здатністю до самостійного поглиблення знань, самоактуалізації та досвідом природоохоронної роботи; з іншого – суспільство, яке висуває суспільне замовлення, освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми та навчально-виховний процес, спрямований на формування природоохоронних позицій. Результатом освіти є екологічно компетентна особистість.

Список бібліографічних посилань

1. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса. *Педагогика*. 2005. № 10. С. 102–109.
2. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. *Высшее образование в России*. 2007. № 2. С. 42–48.
3. Тархан Л. Компетентностное обновление обучения будущего инженера-педагога. *Освітняцькі обрії : реалії та перспективи*: [зб. наукових праць]. Київ: ПТОО, 2007. № 1(1). С. 343–348.
4. Архипова С.П. Формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2018. № 1. С. 7–17.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: навч.-метод. видання в 2-х кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
6. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
7. Білик Л.І., Ключка С.І. Сутність та структура екологічної компетентності студентів технологічного спрямування. *Екологія та освіта : актуальні проблеми збереження та використання природних ресурсів : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Черкаси, 15–16 жовтня 2009 р). Черкаси, 2009. С. 27–29.
8. Насонова А.А. Становление профессиональной экологической компетентности студентов горного колледжа (средствами химических дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Чита, 2007. 19 с.
9. Плахотнік О.В. Аксіологічні засади екологічної взаємодії суспільства і природи. *Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : теоретичний та науково-методичний часопис*. Київ, 2010. Т. 2, вип. 3 (38). С. 103–110.
10. Лук'янова Л.Б. Феномени екологічної компетентності. *Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр.* Київ-Вінниця: Вінниця, 2008. С. 136–145.
11. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання з технічних дисциплін». Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2005. 19 с.
12. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00 07 «Теорія та методика виховання». Київ, 2007. 20 с.
13. Черновол Н.М. Формування екологічної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі технологічних практик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів: Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти АПН України, 2010. 279 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
15. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
16. Герус С.А., Пустовит С.О. Методика формирования компетенций: опыт, теория, перспективы. *Химия в школе*. 2007. № 10. С. 12–17.
17. Perfilova, O., Alizade, Yu. The role of ecological competence in manager's professional education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. 2293–2298. URL: <https://pdf.sciencedirectassets.com>

References

1. Bermus, A.G. (2005). Russian pedagogical education within Bologna process. *Pedagogy*, 10, 102–109.
2. Zeer, E., Zavodchikov, D. (2007). Identification of universal competencies of graduates by employer. *Higher education in Russia*, 2, 42–48.
3. Tarkhan, L. (2007). Competency update of training of the future teacher-educator. *Educational Horizons: Realities and perspectives*. Kyiv, 1(1), 343–348.
4. Arkhipova, S.P. (2018). Formation of key competences by future specialists of the social sphere in the professional training process. *Cherkasy University Bulletin*, Cherkassy, 1, 7–17.
5. Bekh, I.D. (2003). Education of personality: educational-methodical edition in 2 books. Kyiv: Lybid. Book 1: A Personally Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations
6. Bolotov, V.A. (2003). Competence model: from idea to educational program. *Pedagogy*, 10, 8–14.
7. Bilyk, L.I., Klyuchka, S.I. (2009). Essence and structure of students' ecological competence in technological direction. *Ecology and education: actual problems of conservation and use of natural resources: materials of the VI International Scientific and Practical conference*, (Cherkassy, November 15–16, 2009), 27–29.
8. Nasonova, A.A. (2007). Formation of professional ecological competence of students of mountain college (by means of chemical disciplines). (PhD Dissertation). Thesis. Chita. 19 p.
9. Plakhotnik, O.V. (2010). Axiological Foundations of environmental interaction between society and nature. *Higher education pedagogy: methodology, theory, technology: theoretical and scientific-methodological journal*. Kyiv. 2, 3(38), 103–110.
10. Luk'yanova, L.B. (2008). Phenomena of ecological competence. *Pedagogical Mastery Philosophy: collection of studies*. Kyiv-Vinnitsya: Vinnitsya, 136–145.
11. Olijnyk, N.Y. (2005). Ecological competence formation of students of Hydrometeorological technical school in the process of information technologies learning. (PhD Dissertation). Thesis. Kharkiv: Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy. 19 p.
12. Tytarenko, L.M. (2007). Formation of ecological competence by students of biological specialties at universities. (PhD Dissertation). Thesis. Kyiv, 20 p.
13. Chernovol, N.M. (2010). Formation of ecological competence of students of higher technical educa-

- tional establishments in the process of technological practice. (PhD Dissertation). Lviv: Lviv scientific-practical centre of professional-technical education of APS in Ukraine. 279 p.
14. Khutorskoy, A.V. (2003). Key competencies as a component of the personal-oriented education paradigm. *Folk Education*, 2, 58–64.
15. Bibik, N.M., Vashchenko, L.S., Lokshina, O.I. and other (2004). Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: educational policy library. In O.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: K.I.S. 112 p.
16. Gerus, S.A., Pustovit, S.O. (2007). Methods of forming competencies: experience, theory, perspectives. *Chemistry at school*, 10, 12–17.
17. Perfilova, O., Alizade, Yu. (2011). The role of ecological competence in manager's professional education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. 2293–2298. WCES-2011 Retrieved from: <https://pdf.sciencedirectassets.com>

KLIUCHKA Svitlana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of General Ecology, Pedagogy and Psychology Department,
Cherkassy State Technological University

STAROVOYTENKO Nataliya,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of General Ecology, Pedagogy and Psychology Department,
Cherkassy State Technological University

ECOLOGICAL COMPETENCE AS THE PRECONDITION OF FORMATION OF THE YOUNG PROFESSIONAL

Summary. Introduction. Modern production activity makes significant changes in the natural environment. The focus of future engineering specialists' preparation is the problem of formation of their ecological responsibility, competence and environmental protection skills under the conditions of increased technogenic risks.

Purpose of the article is to highlight the main structural elements of environmental competence in the process of professional training of engineering students.

Results. Based on the scientific and pedagogical research analysis, understanding basic tasks of delivered task, having experience in a certain sphere and its application can be referred as typical characteristics of professional competence, that reflect its essence and content. The formation of professional competence is ensured by the competence approach, which is considered as the orientation of the educational process on the formation and development of key (basic) and subject competences of personalities. The result of this process implies the formation of general personal competence, that is the totality of key competences, integrated personality trait.

Originality. In our opinion, the structure of ecological competence includes basic competencies and covers a

whole complex of interrelated components, conditions, factors, environmental protection methods of individual. This results into the formation of environmental competence by students of the engineering profile.

Conclusion. Under environmental competence of the students at technological universities we understand the formed system of environmental knowledge, abilities, and skills, permeated with the totality of valuable and motivational personality traits, which are transformed into the strong conviction of conservation and reproduction of environment by environmental protection means. As a result of ecological competence formation, there comes practical activity of nature conservation, when there is a transition from knowledge, skills and abilities to environmental preservation.

Keywords: technogenic load; professional training; competence; environmentally competent personality; structure of environmental competence; conservation activity.

Одержано редакцією 24.06.2019
Прийнято до публікації 23.07.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-161-167
ORCID 0000-0002-6022-1628

МАНЬКОВСЬКА Олена Юріївна,

аспірантка, Київський міжнародний університет
e-mail: ovatsiya15@gmail.com

УДК 378.792/793.3(73):37.043

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

Проаналізовано особливості формування сценічної майстерності майбутнього актора, що відбивається і на його виконавській творчості, і на професійній компетентності засобами інноваційних технік.

Визначено, що сценічна майстерність є одним із найважливіших складників професійної компетентності та діяльності майбутнього актора, виступає запорукою професійної самореалізації актора та впливає на подальшу професіоналізацію, яка трактується як комплексне багаторівневе та структурне утворення, що охоплює фізіологічно-психологічні аспекти особистості актора і формується в процесі професійної підготовки.

Встановлено етапи формування сценічної майстерності майбутнього актора.

Зроблено висновок, що врахування особливостей формування сценічної майстерності у процесі професійної підготовки майбутніх акторів дозволяє дібрати ефективні та якісні форми, методи та засоби для підготовки конкурентоспроможних фахівців театрального мистецтва.

Ключові слова: сценічна майстерність; майбутні актори; театральне мистецтво.

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни, пов'язані з входженням

України до світового співтовариства, налагодження міжнародних контекстів у різних сферах діяльності, інформатизація суспільства зумовляють потребу у фахівцях, здатних зробити значний внесок у розвиток духовних цінностей, у збереження національних традицій, у виявлення естетичних, морально-етичних, психологічних проблем сучасного суспільства. Провідна роль у пошуку шляхів успішного виконання цих завдань належить театральному мистецтву. Оскільки актор як фахівець є носієм специфіки театру, його комунікативні вміння, здатність взаємодіяти та спілкуватися сприяють вирішенню нагальних суспільних питань і є свідченням професійної компетентності [1], яка визначається сформованістю сценічної майстерності актора. Сценічна майстерність є одним із ключових складників професійної діяльності акторів, а відтак потребує окремої та особливої уваги, як теоретиків так і практиків зокрема.

Сучасний стан розвитку теорії і практики професійної підготовки вимагає комплексного міждисциплінарного підходу до вивчення проблеми формування сценічної майстерності у процесі фахової підготовки, а отже, розгляд широкого спектру теоретичних та методичних аспектів у контексті вітчизняних та зарубіжних досліджень. Перспективність формування та розвитку сценічної майстерності майбутнього актора драматичного театру забезпечується її послідовною та фундаментальною опорою на методологічні та методичні засади, на принципи сценічної педагогіки як складової мистецтвознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд фундаментальних праць з теорії театрального мистецтва свідчить, що серед проблем сценічно-виконавського процесу в майбутніх акторів театру увага приділялася таким аспектам проблеми, як еволюція театру (Б. Брехт, Є. Вахтангов, М. Захаров, А. Курбас, В. Мейерхольд, А. Михайлов, К. Станіславський, Ю. Станішевський, Д. Стрелер, М. Чехов); проблема свідомого опанування творчих процесів (Б. Ананьєв, Г. Батищев, М. Бахтін, А. Виготський, І. Павлов, Д. Узнадзе); діагностика та розвиток художньої обдарованості актора (П. Єршов, Б. Зон, Є. Колчін, І. Кох, Н. Рождественська); техніка постановки голосу і фізіологія цього процесу (Д. Аспелунд, А. Дмитрієв,

Ф. Заседателев, А. Зданович, І. Лєвідов, Л. Работнов); формування і удосконалення вокально-виконавських навичок (В. Антонюк, Д. Белявська, Є. Вознесенська, Н. Гребенюк, І. Колодуб, Н. Малишева, П. Понтрягін, В. Садовніков, П. Троніна). Проблема особливостей формування сценічної майстерності актора, що відбивається і на його виконавській творчості, і на професійній компетентності засобами інноваційних технік, ще не знайшла фундаментального відбитку у працях вітчизняних дослідників, а отже, потребує окремого аналітичного огляду вітчизняних та зарубіжних теоретичних узагальнень та досліджень значення та сутності феномена «сценічної майстерності актора», його структури та місця у структурі професійної компетентності майбутнього актора, що визначає **мету дослідження** і зміст даної статті.

Реалізацію мети започаткованого аналітичного дослідження вбачається через розв'язання таких завдань: з'ясування значення та сутності поняття «сценічна майстерність майбутніх акторів»; визначення його структури та особливостей у контексті теоретико-практичних досліджень вчених.

Ефективними та доцільними методами реалізації завдань започаткованого аналітичного дослідження є комплекс теоретичних *методів*, серед яких провідними вважаємо аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація психологічної, педагогічної, філософської та мистецької літератури з питань формування сценічної майстерності в цілому та акторської майстерності зокрема; структурування фактичної інформації та дослідницьких даних; прогностичний метод дозволить сформулювати висновки щодо перспективності використання отриманих теоретичних результатів та узагальнень для впровадження їх у емпіричних дослідженнях та безпосереднього вивчення реального стану сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування сценічної майстерності фахівців театрального мистецтва не є абсолютно новою для вітчизняної теорії і практики. Так вітчизняними науковцями актуалізувались теми сценічного перевтілення (Б. Захава, В. Кочнєв, Р. Натадзе, Н. Рождественська, Ю. Стромов, А. Тальян П. Якобсон); методам сценічного мистецтва (Б. Брехт,

Є. Вахтангов, М. Захаров, В. Немирович-Данченко, К. Станіславський, Г. Товстоногов, М. Чехов) тощо. Про значення формування сценічної майстерності у майбутніх вокалістів йдеться в наукових працях В. Антонюк, І. Герсамія, Н. Гребенюк, О. Єрошенко, М. Жишків, І. Колодуб, П. Троніна; психолого-аналітичним і психолого-педагогічним аспектам розвитку особистості музиканта-виконавця присвячено роботи В. Білоус, А. Василенко, О. Катрич, О. Михайличенко, Т. Сирятської. В основі сценічної майстерності лежить система видатного майстра театру, великого вченого К. Станіславського, яка виступає не тільки як наука про акторську творчість, але й як наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, і не лише сценічні. Видатний режисер та викладач акторської майстерності наголошував на тому, що актор має прожити свою роль через перевтілення у свого героя, лише за дотримання такої умови можлива професійна самореалізація актора [2].

Сценічна майстерність та акторське мистецтво є предметом таких наук як театральна педагогіка, сучасна естрадна педагогіка, педагогічні науки (де відбулась трансформація з урахуванням специфіки у педагогічну майстерність), мистецька освіта. Культурологічну спрямованість підготовки майбутніх акторів забезпечується включенням до програм підготовки гуманітарних дисциплін, в яких розкриваються та вивчаються різні види мистецтва. Адже сфера впливу майбутнього актора – внутрішній світ людини. Сформованість сценічної майстерності допоможе майбутньому актору розвинути задатки природного артистизму, набути вміння використовувати зовнішні прийоми техніки артистизму в професійній діяльності.

Зазначимо, що у процесі формування сценічної майстерності неабияку роль відіграє артистизм, який В. Загвязинський вважає особливою, образно-емоційною мовою творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння та діалог з іншим; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються «тут і зараз» [3, с. 31]. Це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі. Це багатство особистісних

виявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, натхнення, відчуття внутрішньої волі. Дослідниця О. Булатова вважає, що артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, а й емоційно вплинути на вихованця. «Справжній артистизм – це краса й багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, які містяться в книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, залучитися до роботи щодо виявлення та розвитку здібностей і вмінь, пов'язаних із фантазією й інтуїцією, імпровізацією, технікою та виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю» [4, с. 47]. Артистизм трактується не тільки як здатність до перевтілення, але й як цілісна система особистісних рис, котрі сприяють вільному самовираженню особистості. Тим самим особистість наче створює себе заново. Артистизм передбачає здатність майбутнього актора створити власний стиль діяльності, свій неповторний імідж, показниками якого є такі вміння: подібатися дітям, молоді, захоплювати їх; самоконтроль, саморегуляція, установлення контакту з будь-якою аудиторією; здатність розуміти психіку дітей, їх почуття та співчувати їм, а також ставити себе на місце молодшої людини та зрозуміти її реакцію, поведінку; здатність перевтілюватися і виконувати різні ролі; бути режисером, вдало використовувати театральне мистецтво та його творчий метод – театралізацію. Педагогічний артистизм передбачає відвертість і безпосередність педагога, уміння говорити й діяти прямо. Артистичний актор володіє також здатністю «зараження» своїми переживаннями, сумнівами, радістю інших людей. Тож, під «артистизмом» визначаємо цілий комплекс якостей особистості, необхідних майбутньому актору в професійній діяльності: виразність слова, жести, сила впливу на аудиторію, багатство емоцій та здатність управляти ними, творча активність, образне мислення, самотність, націленість на естетичні та духовні ідеали.

Відтак, значення формування сценічної майстерності у майбутніх акторів театру не викликає сумнівів, оскільки: забезпечує цілісну професійну підготовку; уможливорює формування базових професійних навичок для професійної

діяльності та реалізації актора; сприяє розкриттю особистісних позитивних якостей та потенціалу студента; є базою для формування професійної компетентності майбутнього актора. Звертаючись до сутності феномену «сценічна майстерність» важливо звернутися поетапно до тлумачення понять у педагогічних, психологічних та тлумачних словників. Так, за визначення поданим у тлумачному словнику «сценічний», той що пов'язаний зі сценою, театром, театральною діяльністю та театральним мистецтвом [5, с. 1423], в якому поняття «сцена» визначається як поле діяльності, поприще [5, с. 1422]. У словнику театральних термінів сценічний вживається у контексті поняття «сценічна система» – сукупність знаків, що належать одному й тому самому матеріалові (освітлення, жести, сценографія тощо) та утворюють семіологічну систему опозицій, інформаційної надлишковості й доповнюваності тощо [6, с. 425].

Поняття «майстерності» має більш широкі трактування, зокрема у тлумачному словнику «майстерність» ознака за значенням «майстерний»; умілість, вправність; висока якість виконаної роботи, твору; досконалість [5, с. 637]. У словнику театральних термінів «майстерність» пов'язано з поняттям «сценічна манера», у значенні стиль виконання. Сценічна манера (або мистецтво) викладу – спосіб використання сценічного механізму для залучення у виставі персонажів, місця й дії, що розгортатиметься на сцені. Така манера викладу (в сучасному тлумаченні – стилю та індивідуальній манери висловлювання) зазвичай не має нічого спільного з манерою текстового викладу. Вона свідчить про практику сценічної постави з її інструментарієм, матеріалом і специфічною технікою передачі глядачеві того чи іншого сенсу. Щоб таке порівняння було достатньо обґрунтованим, варто передовсім встановити лексику реєстрів, одиниць і засобів сценічної практики. Сценічна манера викладу у випадку, коли її реалізує один митець, контролюючи всю сукупність сценічних систем, у тім числі й текст, і організовуючи взаємодію цих систем, аби вистава стала не напівфабрикатом тексту, а основою театального сенсу, є не чим іншим, як *поставою* [6, с. 241]. Це означає, що сценічна майстерність передбачає не лише технічні аспекти відтворення тексту, але й синтез отриманого для подачі публіці тексту,

передача змісту шляхом фізіологічної складової (постава, темп і тембр голосу, володіння інтонацією тощо).

Окремий науковий інтерес у започаткованому дослідженні становить структура сценічної майстерності. Доцільність вивчення цього аспекту пояснюється ще й тим, що знання особливостей структури уможливає оптимізацію процесу професійної підготовки майбутніх акторів через коректний підбір форм, методів та засобів навчання з урахуванням етапів формування сценічної майстерності.

Важливим доробком у розробці структури сценічної майстерності майбутнього актора є запропоновані К. Станіславським принципи виховання актора. За переконаннями К. Станіславського створення образу починається з переживань (подібно до героя), потім актор виходить на фізичну дію. Принцип: «спочатку відчуваю, потім дію». Таким чином, система К. Станіславського включає п'ять основних принципів, на які має спиратися сценічне виховання актора: принцип життєвої правди; принцип ідейної активності мистецтва, що знайшов відображення у вченні про надзавдання; принцип, що встановлює дію в якості основного збудника сценічних хвилювань та основного матеріалу в акторському мистецтві; принцип органічності творчості актора; принцип творчого перевтілення актора в образ [2].

Для формування сценічної майстерності майбутніх акторів важливим є врахування фізіолого-психологічних особливостей: тіло, пластика, моторика, голосові данні (дикція, дихальний апарат, голосові зв'язки), музичний слух, почуття ритму, емоційність, спостережливість, пам'ять, уява, фантазія, ерудиція, швидкість реакції тощо. Відповідно кожна з цих якостей потребує в своєму розвитку постійного тренінгу – саме це дозволяє актору постійно знаходитись у формі. Як балетному актору потрібно щоденно тренуватись біля станка, оперному – вокальні вправи, так майбутньому актору необхідно щоденно займатись сценічною мовою та рухом. Доцільним у цьому аспекті буде зазначити твердження К. Станіславського, що будь-яка майстерність, а сценічна особливо, вимагає вироблення відповідної техніки. Автор також зазначав, що вади, які в житті минають легко, стають помітними перед освітленою рампою і настирливо лізуть в очі глядачам. Це зрозуміло: на сценах

людське життя показується у вузькому просторі сценічної рамки. На це життя, втиснуте в театральний портал, дивляться в біноклі, його розглядають, немов мініатюру, в лупу. При цьому від уваги глядачів не вислизнуть жодні деталі, навіть найдрібніші подробиці. Якщо прямі руки, які піднімаються, як шлагбауми, терпимі в житті, то на сцені вони недопустимі. Вони надають дерев'янінності фігурі людини, перетворюючи її на манекен. Здається, що в таких акторів душа схожа до рук – дерев'яна. Якщо до цього додати ще й прямий, як жердина, хребет, то вийде в повному розумінні слова «дуб», а не людина. Що може проявити таке «дерево»? Які переживання?» [2] Оскільки формування сценічної майстерності потребує освоєння відповідної техніки, студенти – майбутні актори повинні досконало опанувати навичкою м'язової свободи, адже м'язові «затиски», які виникають у людини на психологічному рівні, є неабиякою перешкодою словесній дії. Саме тому доцільно дослідити особливості навчання студентів словесній дії як невід'ємної частини акторської гри [7, с. 58].

Зазначене, вказує на те, що першим етапом формування сценічної майстерності буде – врахування викладачем фізіологічних та психологічних даних майбутнього актора. Збоку актора необхідним є розвиток гнучкості означених психічних процесів та володіння тілом, як фізіологічного засобу відтворення образу [8]. Наступним аспектом у процесі формування сценічної майстерності майбутніх акторів є розвиток гнучкості та автоматизації психологічних процесів та фізичних дій, які пов'язані з технікою та манерою виконання. Рівень розподілу уваги залежить від освоєння людиною діяльності, автоматизації дій. Особливістю акторської уваги є те, що, навіть за наявності глядача – тобто ситуації, коли актор сам є об'єктом чиеїсь уваги – зберегти довільну увагу на об'єкті відповідно до сюжету. Така форма уваги потребує тренування, тому наступним етапом формування сценічної майстерності майбутніх акторів є вправління у виконанні акторських дій та доведення їх до автоматизму. Логічним продовженням процесу формування сценічної майстерності буде відтворення майбутнім актором образу на сцені та оцінка якості відтворення через зовнішню реакцію (публіка), відгуки експертів та фахівців. Реф-

лексія – один із завершальних етапів формування сценічної майстерності, оскільки передбачає, що в процесі професійної підготовки та практики майбутній актор повинен створювати ситуацію подальшого вдосконалення своєї професійної діяльності. Так, В. Зінченко, вивчаючи буттєвий і рефлексивний рівні свідомості, пише про те, що рефлексивний рівень свідомості одночасно є ситуативний, в ньому завжди визначаються значення і смисли чогось: образу, дії, життя [9]. Отже, можемо констатувати, що в процесі професійної підготовки всі можливості рефлексії в розвитку і саморозвитку особистості використовуються в більшій чи меншій мірі, основна увага особистості у цьому випадку спрямована на розширення обсягів пам'яті по засвоєнню змісту отриманого досвіду.

Аналіз етапів формування сценічної майстерності майбутнього актора дозволяє виокремити такі її структурні компоненти: особистісний (поняття «майстерність» невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер; мотиваційний компонент (потреба у самовдосконаленні й самовираженні, у вдосконаленні емоційної культури); когнітивний (інтегративне поняття, яка передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості, вдосконалення знань з фаху, театральної педагогіки, психології, фізіології, філософії, світової культури, моралі та етики); організаційно-процедурний (здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних сторін, а також прагнення до удосконалення і завершення розпочатої справи на як найвищому якісному рівні); творчо-рефлексивний (уміння керувати власним психофізичним станом (емоціями, настроєм), знімати зайву психічну та фізичну напругу, стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції, здатність до рефлексії та емпатії).

Здійснений аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників театального мистецтва, психологів та провідних педагогів дозволяє розуміти поняття «сценічна майстерність майбутніх акторів» як комплексну багаторівневу та структурне утворення, яке охоплює фізіологічно-психологічні аспекти

ти особистості актора і формується в процесі професійної підготовки засобами.

Важливо зазначити, що під словосполученням «майбутні актори» маємо на увазі студентів, які здобувають освітній рівень «бакалавр» та «магістр» у державних, приватних чи комунальних закладах вищої освіти (коледжі, інститути, університети), що здійснюють ліцензійну підготовку фахівців театрального мистецтва в Україні та за її межами. Важливо диференціювати, що «магістр» в українському науковому вимірі визначено як завершений освітньо-кваліфікаційний рівень, який отримує випускник по завершенню закладу вищої освіти III–IV рівня акредитації на основі здобутої попередньо базової вищої освіти «бакалавра» та який здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має досвід їх застосування та продукування нового знання для вирішення професійних завдань у певній галузі економіки, культури, освіти тощо [10, с. 198]. Отримання ступеню магістра в Україні означає отримання знань і навичок наукової, педагогічної та дослідницької діяльності. У зарубіжному, американському та європейських освітньо-наукових вимірах «магістр» – академічний ступінь. «Бакалавр» у вітчизняному освітньому просторі – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув поглиблену загальноосвітню підготовку, фундаментальні та професійно-орієнтовані вміння та знання для вирішення типових у певній галузі. В американському та європейському освітньому та науковому вимірі «бакалавр» – освітній ступінь, який свідчить про завершення середньої освіти і дає право до вступу до університету; в Англії – перший вчений ступінь, що присвоюється після університету, в США – ступінь, який надає право для вступу до університету після закінчення чотирьохрічного навчання в коледжі [10, с. 36].

Підкреслимо, що сценічну майстерність, яка пов'язана з мистецтвом виступу, представлення себе на сцені та акторською грою на публіці, ми не ототожнюємо з акторською, оскільки акторська майстерність – мистецтво створення образів (ролей) в театральних та інших видовищних заходах; вид виконавської творчості, а сценічна майстерність поняття ієрархічно вище і ширше, оскільки, як засвідчив аналіз – складне дина-

мічне утворення особистості, яке складають не лише артистизм актора, вміння перевтілюватись, відтворювати образи, але й знання комплексу теоретико-методичних засад процесу театального виступу, застосування фундаментальних практичних умінь та технік презентації образу на сцені його відтворення через експресивно-емоційні зовнішні та внутрішні вияви, залучення до акторської гри та дії комплексу навичок для ефективної й успішної реалізації професійних задач та здатність ефективно взаємодіяти з публікою (аудиторією).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження дозволяє сформулювати висновок про те, що сценічна майстерність є одним із найважливіших складників професійної компетентності та діяльності майбутнього актора, виступає запорукою професійної самореалізації актора та впливає на подальшу професіоналізацію. Важливим етапом для формування сценічної майстерності майбутнього актора є базова та вища професійна підготовка в умовах закладів вищої освіти, які готують акторів театру та інших фахівців театального мистецтва (режисерів, сценаристів, продюсерів тощо). Врахування особливостей формування сценічної майстерності важливе у процесі професійної підготовки майбутніх акторів, а врахування етапності та структури означеного феномену дозволяє підібрати ефективні та якісні форми, методи та засоби для підготовки конкурентоспроможних фахівців театального мистецтва. Серед важливих інструментів формування професійної майстерності майбутнього актора – інноваційні техніки, до яких відносимо хореографічні. Однак окреслений аспект потребує окремого дослідження, що становить перспективу подальших наукових розвідок у даному напрямі.

Список бібліографічних посилань

1. Стадніченко Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріж. нац. ун-т. Запоріжжя, 2018. 20 с.
2. Станиславский К.С. Собрание сочинений. Работа актера над собой (Часть 1). 2015. Том 2.
3. Загвязинский В.А. Педагогическое творчество учителя. Москва: Просвещение, 1987. 37 с.
4. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 240 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. Бусел В. Т. Київ ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
6. Паві П. Словник театру. Львів, 2006. 640 с.
7. Коленко А.В. Чинники успішного формування навичок сценічного мовлення під час роботи над роллю в класі сценічної мови та акторської майстерності. *ScienceReview*. March, 2018. Vol. 6, 3(10).
8. Гавран І.А. Методичне підгрунтя формування професійної акторської майстерності студентів у галузі аудіовізуального мистецтва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 74–79.
9. Пилигіна Е.И., Тараненко О.Н., Прозорова С.А. Специфика диагностического исследования самооценки как механизма социально-психологической адаптации студента-мигранта в поликультурной среде вуза. *Мир науки, культуры и образования*. 2016. No 2 (57). С. 282–287.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
2. Stanislavsky, K.S. (2015). *Collected Works. The work of the actor over himself (Part 1). Volume 2.* (in Rus.).
3. Zagvyazinsky, V.A. (1987). *Pedagogical work of the teacher.* Moscow: Enlightenment. 37 p. (in Rus.).
4. Bulatova, O.S. (2001). *Pedagogical artistry: study. way. for the stud higher pedagog. univ.* Moscow: Academy. 240 p. (in Rus.).
5. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language. In V. T. Busel (Ed.). Kyiv; Irpen: Perun. 1728 p. (in Ukr.).
6. Pavie, P. (2006). *Dictionary of the theater.* Lviv,. 640 p. (in Ukr.).
7. Kolenko, A.V. (2018). Factors of the successful formation of stage writing skills while working on the role in the class of stage language and acting. *Science Review*. March. 6, 3(10). (in Ukr.).
8. Gavran, I.A. (2017). Methodical basis for the formation of professional acting skills of students in the field of audiovisual art. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical sciences*. 2. 74–79. (in Ukr.).
9. Pilyugina, E.I., Taranenko, O.N. Prozorova, S.A. (2016). Specificity of the diagnostic study of self-assessment as a mechanism of social-psychological adaptation of a migrant student in a multicultural environment of the university. *World of Science, Culture and Education*. 2 (57). P. 282–287. (in Russ.).
10. Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary.* Kyiv: Lybid. 374 p. (in Ukr.).

References

1. Stadnichenko, N.V. (2018). Organizational-pedagogical conditions of the future actor's preparation for professional communication (PhD dissertation) *Thesis*. Zaporozhzhia; Zaporozhzhia nation. University. 20 p. (in Ukr.).

MANKOVSKA Olena,

Postgraduate Student, Kyiv International University

FUTURE ACTORS STAGE MASTERY AS A SCIENTIFIC PROBLEM: ANALYTICAL REVIEW

Summary. Introduction. The problem of the peculiarities of the formation of the stage mastery of the actor, reflected both in his performing arts and on professional competence by means of innovative techniques, has not yet found a fundamental imprint in the writings of domestic researchers, and therefore requires a separate analytical review of domestic and foreign theoretical generalizations and studies of meaning and essence the phenomenon of «actor's stage skill», its structure and place in the structure of professional competence of the future actor.

Purpose. To find out the meaning and essence of the concept «stage mastery of future actors»; definition of its structure and features in the context of theoretical and practical research of scientists.

Methods. Effective and expedient methods of realization of the tasks of the initiated analytical research are the complex of theoretical methods: analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of psychological, pedagogical, philosophical and artistic literature on the issues of formation of stage mastery in general and acting skills in particular; structuring of factual information and research data; prognostic method.

Results. The research allows to formulate the conclusion that stage art is one of the most important components of professional competence and activity of the future actor, serves as a guarantee of professional actor self-realization and influences the further professionalization. The analysis of scientific researches of domestic and

foreign researchers of theatrical art, psychologists and leading teachers makes it possible to understand the concept of «stage mastery of future actors» as an integrated multilevel and structural formation that covers the physiological and psychological aspects of the actor's personality and is formed in the process of professional training.

Originality. The analysis of stages of formation of the stage mastery of the future actor made it possible to distinguish the following structural components: personal; motivational component; cognitive; organizational and procedural; creatively reflexive.

Conclusion. An essential stage for forming the stage mastery of the future actor is the basic and higher professional training in the institutions of higher education, which prepare actors of the theater and other specialists in theatrical art (directors, scriptwriters, producers, etc.). Taking into account the peculiarities of the formation of stage mastery is important in the process of professional training of future actors, and taking into account the stage and structure of this phenomenon allows to develop effective and qualitative forms, methods and means for the preparation of competitive experts in theatrical art.

Keywords: stage skills; future actors; theatrical art; stages of performance skills development.

Одержано редакцією 23.07.2019
Прийнято до публікації 18.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-168-171

ORCID 0000-0001-6039-1021

МЕЛЬНИКОВ Андрій Вікторович,

кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
e-mail: melnikov8080@gmail.com

УДК 355.237:356.13+796:355.09(081)

ЕФЕКТИВНІСТЬ СПРОЕКТОВАНОЇ МОДЕЛІ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ТЕОРЕТИЧНОЮ ПІДГОТОВЛЕНІСТЮ

Ідея дослідження полягає у розгляді сукупності взаємопов'язаних концептів, з яких саме теоретичний є основою для впровадження комплексу дефініцій, з'ясування яких уможливорює: розуміння сутності фізичного виховання особового складу підпорядкованого підрозділу; обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України до здійснення означеного виду професійної діяльності; конкретизацію організації фізичного виховання, його форм, особливостей динаміки і взаємозв'язків фізичних якостей, а також структури вияву і зміни показників фізичної підготовленості майбутніх офіцерів, які наприкінці навчання у спеціалізованому закладі вищої освіти відзначалися різними рівнями готовності до фізичного виховання особового складу.

Апробовано спроектовану модель підготовки і методик у її впровадженні під час фізичної активності майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України в спеціалізованому закладі вищої освіти.

Ключові слова: концепція; фізичне виховання; модель підготовки майбутніх офіцерів; Державна прикордонна служба України.

Постановка проблеми. Для висновку про ефективність будь-якої розробленої моделі вона повинна бути зреалізованою практично. Але результат реалізації значною мірою залежатиме від обраного способу.

На сучасному етапі одним із таких способів, що є достатнім за ефективністю, – це методика, але яка передбачає наявність визначеного алгоритму реалізації пропонованого змісту на практиці [1–4]. Це зумовлено тим, що алгоритмізація передбачає використання в навчальному процесі набору правил і приписів, котрі дозволяють найбільш раціонально і, що особливо важливо, – гарантовано вирішувати завдання певного рівня [5, с. 181]. Гарантованість зумовлена тим, що у такому випадку суттєво зменшуються експромти педагога під час використання ним пропонованої методики.

Беручи до уваги все зазначене, методичним супроводом, яким забезпечували практичну реалізацію спроектованої моделі підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) до фізичного виховання особового складу, була відповідна методика. Основу такої методики становили положення і правила, які потрібно виконувати у визначеній послідовності.

Метою статті є апробація спроектованої моделі підготовки і методики її впровадження під час фізичної активності майбутніх офіцерів ДПСУ в спеціалізованому закладі вищої освіти та введенням в педагогічний процес експериментального чинника, що дозволило досягти майбутнім офіцерам ДПСУ відповідного результату за теоретичною підготовленістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідними в концепті, що розглядається, були положення, пов'язані з розумінням поняття «фізичне виховання особового складу» певного воєнізованого формування (В.Г. Ареф'єв; О.А. Архипов; В.К. Бальсевич; В.Л. Волков; Г.А. Єдинак; А.П. Матвеев; М.О. Носко; М.Ф. Пічугін, Г.П. Грибан, В.М. Романчук; О.М. Худолій), уточненням поняття «фізичне виховання майбутніх офіцерів ДПСУ» (О.П. Багас; А.В. Галімов; О.П. Гнидюк; І.І. Маріонда; Р.М. Мішенюк; К.В. Пантелєєв; Е.М. Сивохоп; О.Я. Слівінський, А.В. Чудик), а також концептуальними ідеями і положеннями, що сприяли створенню наукового підґрунтя для розуміння: важливості й необхідності у процесі навчання в спеціалізованому закладі вищої освіти (далі – ЗВО) сформулювати готовність майбутніх офіцерів ДПСУ здійснювати фізичне виховання особового складу у підпорядкованому підрозділі (В.М. Афонін, О.М. Лойко; Ю.А. Бородин, М.Ф. Пічугін, В.М. Романчук; С.М. Жембровський;

О.М. Ольховий; А.П. Петрук); закономірностей керування фізичною активністю таких офіцерів (Є.Д. Анохін; Ю.А. Бородин; С.О. Кириченко; І.С. Овчарук, Г.А. Єдинак; О.М. Ольховий; О.Р. Малхазов; К.В. Пронтенко; Ю.О. Резніков, В.М. Афонін; А.Г. Рибковський; С.В. Романчук); шляхів і підходів до оптимізації навчальних занять з фізичного виховання та інших форм фізичної активності майбутніх офіцерів ДПСУ, враховуючи особливості щорічних динаміки і взаємозв'язків фізичних якостей, а також структури вияву і зміни показників фізичної підготовленості майбутніх офіцерів, які наприкінці навчання відзначалися високим рівнем фізичної готовності до виконання завдань професійного змісту (В.М. Гоншовський; Г.А. Єдинак, В.М. Мисів, О.П. Скавронський; І.С. Овчарук).

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретична підготовленість майбутніх офіцерів ДПСУ, яка характеризувала стан сформованості такого компоненту їхньої готовності, як когнітивного, після завершення педагогічного експерименту у експериментальній (далі – ЕГ) та контрольній (далі – КГ) відзначалася певними особливостями. Передусім при порівнянні результатів відзначили розбіжність кількості оцінок, що відображали певний рівень теоретичної підготовленості. При цьому, це стосувалося як першого періоду експерименту (один із двох досліджуваних четвертих років навчання в спеціалізованому ЗВО), так і другого періоду (другий досліджуваний четвертий рік навчання). Зокрема, наприкінці першого періоду експерименту кількість майбутніх офіцерів, яка одержала найвищий бал «5», у ЕГ становила 54,3 % або 119 осіб, тоді як у КГ – тільки 41,5 % або 108 осіб (табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідних груп
зі складання майбутніми офіцерами ДПСУ теоретичної частини
випускного державного іспиту з фізичної підготовки
наприкінці навчання в спеціалізованому ЗВО

Період експерименту	Дослідна група	Результати, кількість		
		5	4	3
Перший	ЕГ	119 (54,3 %)	59 (26,9 %)	41 (18,7 %)
	КГ	108 (41,5 %)	116 (44,6 %)	36 (13,9 %)
Другий	ЕГ	96 (42,3 %)	81 (35, %)	50 (22 %)
	КГ	85 (34,3 %)	68 (27,4 %)	95 (38,3 %)

Наприкінці іншого досліджуваного періоду навчання в ЕГ виявили 96 випускників (42,3 %) із найвищим балом, тоді як у КГ таких було тільки 85 осіб (34,3 %). Узагальненням даних, одержаних в обох періодах експерименту, встановили таке: у ЕГ найвищим балом було оцінено 215 майбутніх офіцерів або 48,3% від усієї кількості учасників цієї вибірки, тоді як у КГ – тільки 193 особи (37,9%). При порівнянні цих даних між собою відзначили, що вони суттєво відрізнялися. Так, кількість найвищих оцінок у ЕГ була набагато більшою, ніж у КГ ($p < 0,05$), про що свідчила величина коефіцієнта D та його помилки $m_d\%$, а саме $10,4 \pm 3,2$ (табл. 2).

Водночас відзначили, що в перший період експерименту кількість майбутніх офіцерів ДПСУ, які одержали оцінку «4», у ЕГ склала 26,9 %, у КГ – 44,6 %. На-

прикінці другого періоду експерименту одержаний результат був дещо іншим: у ЕГ кількість майбутніх офіцерів із оцінкою «4» склала 35%, у КГ – 27,4%. Щодо середнього результату за два навчальних роки, то оцінку «4» у ЕГ одержало 31,3%, тоді як у КГ – 36 %. При порівнянні цих даних виявили недостовірну розбіжність, адже значення коефіцієнта D і його помилки $m_d\%$ становили $4,7 \pm 3,01$ ($p > 0,05$).

Зовсім інший висновок зробили після порівняння середнього результату в ЕГ і КГ, що відображав кількість майбутніх офіцерів ДПСУ, у яких наприкінці навчання теоретичну підготовленість було оцінено балом «3». Так, у ЕГ кількість таких випускників склала тільки 20,4 %, у КГ – 26,1%, а при порівнянні цих даних відзначили таке: у перших результат значно менший, ніж у других ($p < 0,05$).

Таблиця 2

Розбіжність в дослідних групах середніх даних
обох періодів педагогічного експерименту щодо складання
майбутніми офіцерами ДПСУ теоретичної частини
випускного державного іспиту з фізичної підготовки
наприкінці навчання в спеціалізованому ЗВО

Дослідна група	Результат, кількість осіб		
	5	4	3
КГ	193 (37, 9 %)	184 (36 %)	131 (26,1 %)
ЕГ	215 (48,3 %)	140 (31,3 %)	91 (20,4 %)
<i>розбіжність двох середніх</i>			
$D \pm m_{d\%}$	10,4 $\pm$ 3,2 *	4,7 $\pm$ 3,01	5,7 $\pm$ 2,73 *

Отже, реалізація протягом останнього року навчання в спеціалізованому ЗВО експериментальної розробки забезпечила майбутнім офіцерам ДПСУ досягнення набагато вищого рівня теоретичної підготовленості до фізичного вихо-

вання особового складу, ніж традиційний підхід до організації і реалізації змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання, особиста безпека та застосування сили» (табл. 3).

Таблиця 3

Узагальнені результати з перевірки ефективності
експериментальної розробки у формуванні готовності
майбутніх офіцерів ДПСУ до фізичного виховання
особового складу, вияв або приріст у %

Критерії та показники теоретичної підготовленості	ЕГ	КГ
– творчий рівень (А) – майбутній офіцер ДПСУ має такі здібності та спроможний: творчо використовує набуті знання; самостійно здобуває нові знання, вдосконалює вже наявні; самостійно знаходить й опрацьовує необхідну інформацію; набуті знання й уміння використовує при прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях; переконливо аргументує відповіді; самостійно розкриває власні здібності та нахили	48,3	37,9
– конструктивно-варіативний рівень: (підрівень В) – майбутній офіцер ДПСУ вільно володіє вивченим обсягом матеріалу, застосовує його на практиці, вільно розв'язує завдання в стандартних ситуаціях, самостійно виправляє недоліки, якими відзначалося практичне виконання. Їхня кількість невелика (не більше трьох), а за важливістю вони незначні; (підрівень С) – майбутній офіцер ДПСУ володіє теоретичними знаннями середньої якості, здатний зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом викладача; в цілому самостійно застосовувати її на практиці; контролювати власну діяльність; виправляти помилки, серед яких є суттєві, добирати аргументи для підтвердження думок	31,3	36,0
– репродуктивний рівень: (підрівень D) – майбутній офіцер ДПСУ відтворює неповний обсяг знань (відтворює більшість пропонованого теоретичного матеріалу, виявляє знання й розуміння основних положень); не завжди визначає й усвідомлює причини зв'язку між явищами (елементами процесу, діями); не виявляє творчості у вирішенні різних завдань; (підрівень Е) – майбутній офіцер ДПСУ відтворює неповний обсяг інформації (дій), визначених змістом чинної програми фізичної підготовки в спеціалізованому ЗВО; значну частину такої інформації відтворює на репродуктивному рівні; порушує порядок реалізації дій у певній руховій діяльності; виявляє суб'єктивні труднощі в поданні певного навчального матеріалу	20,4	26,1

Висновки і перспективи подальших розвідок. Автором сформовано концептуальні положення підготовки майбутніх офіцерів ДПСУ до фізичного виховання особового складу під час реалізації визначених форм фізичної активності.

Здійснено апробацію спроектованої моделі підготовки та введення в педагогічний процес експериментального чинника, що дозволило досягти майбутнім офіцерам ДПСУ значно вищого результату в теоретичній підготовленості, ніж застосування традиційного підходу до організації і реалізації змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Список бібліографічних посилань

1. Гончаренко С., Кушнір В. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: Європейський вимір*. 2008. С. 41–65.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: монографія. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
4. Колесникова І.А. Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие. Москва: Академия, 2005. 288 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 192 с.

MELNIKOV Andriy,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of Physical Training and Personal Security Department,
Bogdan Khmelnytsky National Academy of State Border Guard Service of Ukraine

EFFICIENCY OF THE DESIGNED MODEL IN FORMING THE READINESS FOR THE FUTURE OFFICERS OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE TO THE PHYSICAL EDUCATION OF THEORY

Summary. The idea behind the study is to consider a set of interrelated concepts, namely, a theoretical one, the consideration of which contributes to the implementation of the Concept. At the same time, the theoretical concept included: definition of a complex of definitions, which makes it possible to understand: understanding of the essence of physical education of the personnel of the subordinate unit; substantiation of pedagogical conditions that provide for the formation of the readiness of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine to carry out a certain type of professional activity; specification of the organization of physical education, the content of its forms, features of the annual dynamics and the relationship between the increase of physical qualities, as well as the structure of detection and change of indicators of physical fitness of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine, who at the end of training at a specialized institution of higher education were distinguished from higher education and higher high levels of readiness for physical education of personnel.

The purpose of the article is to approve the designed model of training and the method of its implementation during the physical activity of future officers of the SSSU in a specialized institution of higher education and to introduce into the pedagogical process an experimental factor, which made it possible to reach the future officers of the SSSU the appropriate result in theorizing.

References

1. Goncharenko, S., Kushnir, V. (2008). Methodological features of scientific views on the pedagogical process: from reproductive pedagogy to pedagogy creative and creative. *Teacher Education and Adult Education: A European Dimension*. 41–65.
2. Dichkivska, I.M. (2012). Innovative pedagogical technologies: a textbook. 2nd ed., Suppl. Kyiv: Academic Issue.
3. Ziazun, I.A. (2004). Pedagogical skills: a monograph. Kyiv: High School.
4. Kolesnikova, I.A. Gorchakova-Sibirskaya, M.P. (2005). Pedagogical design: textbook. allowance. Moscow: Publishing center "Academy".
5. Zagvyazinsky, V.I. (2001). Theory of studies: a modern interpretation: textbook. allowance. Moscow: Publishing House "Academy".

Methods. In the article used such research methods: search on existing methodological and scientific literature with the analysis of found material, the identification of causal relationships, systematization, abstraction and specification, analysis of documentation and results of researchers on the issue of research.

Results. The projected model of training and method of its implementation during the physical activity of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine in a specialized institution of higher education was tested.

Originality. Testing of the designed model of preparation and introduction into the pedagogical process of the experimental factor was performed, which allowed the future officers to achieve a much higher result in theoretical and methodological preparation and formation of motivation of internal type to physical training of personnel, than to use the traditional approach to change Physical Education.

Conclusion. The author has formulated the conceptual provisions for the training of future officers for the physical education of personnel during the implementation of certain forms of physical activity.

Keywords: concept; physical education; model of training of future officers; State Border Service of Ukraine.

Одержано редакцією 31.07.2019
Прийнято до публікації 22.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-171-178
ORCID 0000-0002-7499-6862

НІНОВА Тетяна Степанівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: ninova@ukr.net

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розкрито питання спрямування освітнього процесу підготовки учителів початкової школи на підвищення якості та ефективності природничо-наукової складової у формуванні професійної екологічної компетентності майбутнього фахівця.

Визначено, що сучасний рівень освітнього процесу у школі вимагає особливих підходів до формування професійної екологічної компетентності майбутніх учителів початкової ланки навчання.

Здійснено виокремлення й обґрунтування критеріїв та показників сформованості екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як складової їх професійної компетентності.

Визначено, що набуття майбутніми вчителями початкової школи фахової екологічної компетентності пов'язане зі зміною рівня сприйняття ними навколишньої дійсності, з осмисленням та вербалізацією екологічно доцільної діяльності, формуванням ціннісного відношення до екологічних знань, прагненням до їх поглиблення, вдосконалення та передачі у освітньому процесі.

За виявленими критеріями встановлено їхні показники.

Розкрито окремі методичні підходи до формування професійної екологічної компетентності майбутніх учителів сучасної початкової школи.

Ключові слова: компетентність учителя; професійна екологічна компетентність учителя початкової школи; критерії і показники професійної екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Постановка проблеми. Серед різноманітних напрямів оновлення сучасної освіти важливе місце має підвищення якості та ефективності природничо-наукової складової підготовки учителів початкової школи. Одним з важливих шляхів означеного напрямку є формування фахової предметної компетентності студентів вищих навчальних закладів, який здійснюється через оновлення змісту освіти й удосконалення методів організації навчально-виховного процесу при підготовці майбутніх учителів у ВНЗ. Освітній процес сучасної початкової школи не може існувати без системного застосування нових методів і підходів у навчальному процесі, які відповідають вимогам сьогодення. Тому, впровадження компетентнісного підходу підготовку майбутніх учителів початкової школи – умова, яка працює на підвищення якості сучасної початкової освіти [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна компетентність учителя є основою сучасної перебудови освітнього процесу, а її формування базується на переході від кваліфікаційної до компетентнісної моделі фахівців. Питання компетентнісного підходу в освітньому процесі розглядалися в роботах Г. Зайчука, Е. Зеєра, І. Зимньої, Д. Заводчикова, В. Луначека, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, А. Хуторського та ін.

Сучасна екологічна ситуація вимагає спрямування освітнього процесу підгото-

вки учителя на інтеграцію наукових знань студентів, формування наукового світогляду, усвідомлення динамічності природничо-наукової картини світу та ролі рівня сформованості екологічної культури майбутнього учителя. Важливість такого підходу зумовлена тим, що ключовою фігурою у формуванні екологічної компетентності учнів був і залишається учитель, тобто сформованість його професійної екологічної компетентності основа становлення світоглядних позицій майбутніх поколінь, що особливо стосується учнів початкової ланки навчання у школі. Тому фахова природничо-наукова підготовка студентів – майбутніх учителів початкової школи, рівень екологічної культури, готовність до впровадження у навчальний процес ідей екологічно-доцільної життєдіяльності людини у світі та вмінь еколого-просвітницької і дослідницької роботи з учнями, важлива складова їх професійної підготовки [3; 4].

Серед причин, що викликали кризу знанневої парадигми освіти, більшість вчених виділяє швидке старіння інформації в сучасних умовах, що відбувається значно швидше, ніж завершується етап навчання студентів у середній і вищій школі. Внаслідок цього традиційна установка набуття певного запасу знань від викладача стає утопічною. Тобто, на сьогодні, важливо сформулювати потребу в студентів систематично здобувати нові і поглиблювати набуті знання, що дозволить їм продуктивно виконувати певні професійні й соціальні функції. Тому, більшість вчених вбачає, що застосування компетентнісного підходу є засобом і можливістю осучаснення освітнього процесу. Компетентнісний підхід визначає спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток як ключових (базових, основних) так і фахових компетентностей особистості. Результатом такого процесу передбачається формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста, що включає комплекс взаємопов'язаних ключових, предметних і фахових компетентностей, як інтегрованої характеристики працівника певної галузі.

Формування компетентності фахівця не протиставляється традиційному процесу набуття знань, умінь і навичок, а перетинається, об'єднується з ними. Фахова компетентність пов'язана зі здатністю спеціаліста використовувати знання, уміння та способи діяльності в конкрет-

них життєвих і професійних ситуаціях. Найбільш близькими поняттями, які мають тісний взаємозв'язок за сутністю і структурою з поняттям «фахова компетентність», на нашу думку, є «готовність до професійної діяльності» і «професійно-педагогічна компетентність». Співвідношення понять «професійна підготовка» – «професійна освіта» та «готовність» – «компетентність», на наш погляд, достатньо повно розкрито у роботі Ю. Сенька. На думку ученого результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої навчальної заклади до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти – професійна компетентність. Готовність до професійної діяльності, автор вважає, є фундаментом його професійної компетентності, а і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. В той же час, автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [5].

Вчені виділяють різні види професійної компетентності, наприклад

І. Болотнікова виокремлює такі види професійної компетентності: спеціальна компетентність, соціальна компетентність, особистісна компетентність, індивідуальна компетентність, екстремальна професійна компетентність. Сформованість такої компетентності, на думку автора, надає фахівцю готовності до роботи як в ситуаціях стабільно професійних так і «в ситуації раптового ускладнення, що виявляється у здатності вирішувати проблеми, пов'язані зі зміною професії, перенавчанням, і, як результат – зменшення ризику безробіття» [6].

У дослідженні В. Вітюніна наголошено, що важливими чинниками професійного становлення учителя є його здатності до самостійного прийняття професійних рішень, прогностичного бачення позитивних і негативних результатів професійної діяльності, застосування сучасних технологій навчання [7].

Аналізуючи літературу з питань формування професійної екологічної компетентності учителя початкових класів погоджуємося з думкою, що сформованість екологічної компетентності учителя початкової школи є не тільки певною професійною готовністю до діяльності, але й

показником моральної і соціальної зрілості фахівця. Ця компетентність передбачає фахову, особистісну, психологічну готовність учителя до екологічної освіти і виховання учнів, що дозволяє учителю успішно функціонувати в сучасному, постійно змінюваному суспільстві і виконувати як професійну так і соціальну функції [8; 9].

В той же час, аналіз наукової літератури свідчить про незначну кількість робіт, які мають прикладну спрямованість. Тому, на нашу думку, потребують подальшого дослідження складові професійної екологічної компетентності учителів початкової школи, її компоненти, показники та фактори, що сприяють їх формуванню в освітньому процесі ВНЗ.

Мета дослідження полягає у встановленні й обґрунтуванні критеріїв та показників сформованості екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як складової їх професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Екологічна компетентність, на думку більшості авторів, є складним інтегративним утворенням, що включає ряд характеристик та якостей особистості. Набуття майбутніми вчителями початкової школи фахової екологічної компетентності пов'язане зі зміною рівня сприйняття ними навколишньої дійсності, з осмисленням та вербалізацією (понятійним обґрунтуванням) екологічно доцільної діяльності саме вчителя початкової школи, формуванням ціннісного відношення до екологічних знань, прагненням до їх поглиблення, вдосконалення та передачі у освітньому процесі.

Тому, важливим критерієм екологічної компетентності майбутнього учителя початкової школи, на нашу думку, є особистісний рівень сформованості екологічного світогляду вчителя в межах його природничо-наукової компетентності, що проявляється у розумінні і бажанні подальшого пізнання екологічних процесів загального та регіонального рівнів, здатності виявляти порушення екологічної рівноваги, умінні оцінювати та орієнтовно визначати рівень екологічної безпечності об'єктів довкілля, способів та продуктів діяльності людини, здатності встановити безпечність впливу на фізичне і психічне здоров'я людини різноманітних факторів, усвідомлення впливу екологічно-доцільної діяльності людини на збереження екологічної рівноваги у до-

вкільлі. Важливою особливістю є здатність учителя розглядати об'єкти природи і людську діяльність не відокремлено, а у їх взаємозв'язках та взаємовідношеннях, тобто цілісно. Тобто, у вчителя сформовано цілісний природничо-науковий світогляд.

Зрозуміло, що формування світогляду є складним довготривалим процесом, який відбувається впродовж життя людини. Однак, потрібно відмітити, що системності організації процесу формування екологічного світогляду потрібно дотримуватися на всіх етапах і у всіх напрямках підготовки фахівця, а не тільки у природничій складовій цієї підготовки.

Наступним, на нашу думку, значущим критерієм екологічної компетентності учителя початкової школи є *усвідомлення дієвості і значимості особистої екологічної діяльності*, що передбачає усвідомлення власної ролі в екологічній галузі. Тільки переконання учителя у особистих можливостях впливу на покращення екологічної ситуації, знання методів виконання та вмінь здійснення екологічно доцільної діяльності з учнями початкової школи, уміння прогнозувати очікуваний результат і можливі побічні наслідки діяльності дозволить діяти професійно у даному напрямі. Важлива здатність долати ймовірні труднощі та перешкоди на шляху отримання запланованого результату з позиції екологічної доцільності як вчителя початкових класів так і свідомого громадянина. Тому, питання застосування набутих екологічних компетенцій у період навчання у ВНЗ у різних напрямках екологічно доцільної діяльності є важливим для набуття практичних навичок майбутньої роботи учителя початкової школи.

Достатньо важливим критеріями екологічної компетентності вчителя, на нашу думку, є його уміння вербальної комунікації з учнями з екологічних проблем на рівні учнів початкової школи. Цей критерій виражаються у здатності учителя передавати свій досвід, навчати інших, організовувати екологічну активну пропаганду екологічних знань, виявляти та описувати екологічні явища і процеси, встановлювати обставин та причини змін екологічних характеристик середовища на основі розуміння екологічних і природних процесів. В той же час, це активізує процеси свідомої регуляції екологічної діяльності, сприяє її систем-

ності, визначенню умов та провідних принципів.

Важливим є сформованість умінь вчителя застосовувати сучасні методи і підходи до формування в учнів усвідомленого ставлення до екологічних питань, як життєво важливих для кожного громадянина. В екологічній освіті і вихованні використовують як загальноприйняті методи виховання, так і специфічні методи, які полягають у педагогічній актуалізації асоціативних зв'язків між різними психічними образами у контексті порушеної перед учнями екологічної проблеми. На сьогодні активно застосовуються у практиці екологічного виховання такі методи: метод художньої репрезентації природних об'єктів (полягає в актуалізації художніх компонентів відображення світу природи засобами мистецтва); метод екологічної лабілізації (полягає у цілеспрямованій дезорганізації певних аспектів особистісного світосприйняття); метод екологічної рефлексії (полягає у педагогічній актуалізації самоаналізу, осмисленні людиною своїх дій та вчинків щодо їх екологічної доцільності); метод екологічної ідентифікації (полягає у педагогічній актуалізації особистої причетності людини до того чи іншого природного об'єкту, ситуацій, обставин, в яких він перебуває); метод екологічної емпатії (передбачає педагогічну актуалізацію співпереживання людини за стан природного об'єкту, а також співчуття йому); метод екологічної турботи (полягає в педагогічній актуалізації екологічної активності особистості, спрямованої на надання допомоги і сприяння блага природних об'єктів); метод ритуалізації екологічної діяльності (полягає у педагогічній організації традицій і ритуалів, пов'язаних з діяльністю, спрямованою на світ природи); метод екологічних експектацій (полягає в педагогічній актуалізації емоційно насичених очікувань майбутніх контактів особистості зі світом природи) [10].

Розуміння і переосмислення екологічної цінності об'єктів і явищ довкілля, осмислення та вербалізації діяльності спонукає до об'єктивної самооцінки наявних екологічних знань і умінь у професійній педагогічній діяльності, усвідомленні недоліків та прогалин у них, прагнення до їх ліквідації. Це, активізує самоосвітню діяльність фахівця, сприяє формуванню здатності системно підвищувати не тільки особистий рівень еко-

логічних знань, але й сучасних методичних підходів у освітній діяльності учителя початкової школи, що також, на нашу думку, може бути важливим критерієм екологічної компетентності учителя початкової школи.

Аналіз виділених критеріїв екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів дозволяє конкретизувати декілька взаємопов'язаних їх показників: прогностичний, діяльнісний, науково-дослідницький, оцінно-результатний. Визначення складових кожного з показників дозволяє розробити більш продуктивні методи та підходи до їх формування у майбутніх учителів початкової школи.

Прогностичний показник передбачає: здатність встановлювати взаємозв'язок між екологічним знанням та ситуацією; вміння пояснити екологічні явища та екологічні поняття, принципи або закономірності; здатність аналізувати екологічну проблему на основі розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі; передбачити (прогнозувати) шляхи розвитку екологічних процесів при зміні умов середовища.

З прогностичним аспектом пов'язана здатність учителя спрогнозувати орієнтовні наслідки порушень екологічної рівноваги у природних системах та обрати найбільш оптимальні для даних умов підходи або стратегії дій як учителя. На ньому базуються вміння вчителя організовувати навчальний процес пізнання єдності живої і неживої природи, формуванні знань про роль людини у підтримуванні природної рівноваги у довкіллі, значенні особистої діяльності у збереженні довкілля.

Діяльнісний показник екологічної компетентності учителя передбачає можливість знаходження способів діяльності, придатних для розв'язання проблеми. Він полягає у: формулюванні плану заходів для її вирішення екологічної проблеми та гіпотези щодо результатів такої діяльності; обрання можливих засобів екологічно-доцільної діяльності з вирішення проблеми; визначення особистої діяльності з вирішення проблеми; оцінці можливих результатів особистої діяльності.

Науково-дослідний компонент проявляється у здатності до проведення наукових досліджень екологічного спрямування, пошук природних об'єктів для проведення експериментальних дослі-

джень. При цьому учитель повинен набути уміння цієї діяльності, а саме уміння постановки мети, формулювання запитань і гіпотез, складання плану дій, його реалізація, отримання даних, їх аналіз і тлумачення; формулювання висновків; представлення отриманих результатів. Реалізація даного аспекту втілюється переважно в ході проектної діяльності учителя і учнів, проведенні позакласних екологічних заходів, участі у громадській діяльності, дослідницькій діяльності учителя і учнів. Тобто, потрібно відмітити, особливу роль учителів початкової школи у формуванні в учнів не тільки пізнавальних інтересів, але й навичок дослідницької діяльності як практичного так і теоретичного напрямів.

Оцінний (результативний) показник полягає здатності самооцінки виконання запланованих практичних дій із розв'язання реальних проблем, усвідомленні важливості особистої діяльності, її необхідності та значимості як для себе особисто, так і для суспільства в цілому. Здатність і готовність керуватися знаннями в практичній екологічній діяльності; виробленні власної точки зору відносно цивілізаційної місії екологічної освіти, її ролі у існуванні сучасного суспільства.

Визначення основних компонентів екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, показників їх прояву дозволяє розробити систему педагогічних завдань і вправ, які спрямовані на набуття студентами фахової екологічної компетентності.

Умовою реалізації компетентнісного підходу, на якій наголошує більшість дослідників, є власна активна діяльність людини, яка не лише є основою набуття компетентності, але й має вирішальне значення у розвитку особистості, становленні її системи цінностей. Компетентнісний підхід в освіті передбачає використання активних та інтерактивних методів навчання [11, с. 749–750], за яких майбутній учитель відходить від позиції спостерігача, споживача навчальної інформації, стає активним учасником навчального процесу. Самостійність, ініціативність, творчість забезпечують розв'язування творчих, проблемних завдань, завдань практичного спрямування, аналіз життєвих ситуацій, проведення наукового дослідження. Тому у навчальному процесі підготовки вчителя початкової школи доцільним є використання практично-зорієнтованих завдань з роз-

робки проектів екологічного спрямування, елементів диспутів, конференцій, практичних акцій, які відповідають потребам сьогодення, конкретної місцевості та є важливими на сьогодні для формування екологічної свідомості студентства, наприклад «Чому не можна спалювати листя?», «Екологічні проблеми у харчуванні», «Чи можу я зупинити глобальне потепління?» «Екологія у домашньому господарстві» «Користь та шкода пластикового посуду», «Збережи первоцвіти» тощо. Такий підхід є одним із шляхів реалізації компетентнісного підходу в освіті, який, у той же час, забезпечує підвищення ефективності навчального процесу з формування екологічної компетентності майбутнього учителя. При цьому механічне запам'ятовування замінюється логічним, матеріал розглядається у різних взаємозв'язках, засвоюються не окремі факти, а цілісна система знань.

Доцільно активно використовувати у навчальному процесі проблемні і завдання практичного спрямування, завдання творчого характеру, завдання на застосування набутих умінь і навичок у нових умовах. Виконання завдань і вправ забезпечує свідоме й міцне засвоєння навчального матеріалу, спонукає студентів до пошуку рішень, актуалізує екологічні проблеми, формує здатність застосування знань, пошуку умов і меж їх застосування, перетворення, доповнення, розгляд у нових моделях і контекстах тощо. Система завдань і вправ повинна передбачати поступове ускладнення, бути потужною і цікавою для виконання більшістю студентів, забезпечувати усвідомлення студентами мети, змісту завдання та етапів виконання, можливість постійного контролю та оцінювання результативності роботи. При регулярному використанні на заняттях системи навчальних завдань з екологічною основою, майбутні учителі бачитимуть проміжні результати власного навчання, шляхом самооцінки визначатимуть, чи відповідають вони їхньому бажанню і очікуванню, чи мають бути поліпшені. Відповідають вимогам компетентнісного підходу такі завдання, які стимулюють вербальне спілкування студентів, спрямовують до аналізу конкретних умов і ситуацій, формулюванню гіпотез, розв'язанню проблемних ситуацій, визначенню причинно-наслідкових зв'язків, плануванню діяльності, аналізу даних і формулювання

висновків на їх основі, прийняття рішень.

Окрім того, важливо, щоб завдання та вправи були різноманітними як за змістом, так і за формою подачі, щоб вони викликали цікавість, містили як закриті, так і відкриті запитання, мали практичну спрямованість, поєднували життєвий досвід студентів із базовими екологічними поняттями, спонукали до використання екологічних знань при вирішенні різноманітних практичних проблем та ситуацій. Таким чином, відбувається спрямування навчальних дій студентів на досягнення вищих результатів в усвідомленні і засвоєнні екологічних знань, виховується наполегливість і цілеспрямованість у досягненні певної освітньої мети, тобто формується професійна екологічна компетентність майбутнього учителя початкової школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволило визначити критерії екологічної компетентності майбутнього учителя початкової школи, а саме: особистісний рівень сформованості екологічного світогляду майбутнього вчителя; усвідомлення учителем дієвості і значимості особистої екологічної діяльності; уміння вербальної комунікації з учнями з екологічних проблем на рівні учнів початкової школи; сформованість умінь вчителя застосовувати сучасні методи і підходи до формування в учнів усвідомленого ставлення до екологічних питань; здатність системно підвищувати не тільки особистий рівень екологічних знань і методичних підходів у освітній діяльності учителя початкової школи. За означеними критеріями встановлені їх показники: прогностичний, діяльнісний, науководослідницький, оцінно-результативний. Розкриті окремі підходи методичні підходи до формування професійної екологічної компетентності майбутніх учителів сучасної початкової школи.

Перспективи наступних розвідок пов'язуємо із удосконаленням психологопедагогічної складової формування екологічної компетентності майбутнього учителя початкової школи як складного особистісного утворення, пошуком альтернативних педагогічних умов ефективного впливу на означений процес, апробацію форм і методів освітнього процесу спрямованого на підвищення професійно-особистісної готовності вчителя до діяльності у галузі екологічної освіти і виховання учнів початкової школи.

Список бібліографічних посилань

1. Заблоцька, О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2008. Вип. 40. С. 63–68.
2. Овчарук, О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: монографія*. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 6–15.
3. Мельниченко, Р.К., Танська В.В. Екологічна компетентність вчителя як передумова здійснення неперервної екологічної освіти і виховання. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти* / ред. кол.: С.П. Величко [та ін.]. Кіровоград: КДПУ, 2013. Вип. 4, ч. 2. С. 271–275.
4. Нінова, Т.С. Педагогічні основи формування готовності майбутніх учителів до екологічної освіти і виховання молодших школярів. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2017. № 17–18. С. 159–168.
5. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций. Москва. Академия, 2000. 240 с.
6. Болотнікова, І.В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості URL: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm
7. Вітюнін, В.О. Теоретичні аспекти професійної компетентності працівників. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*. 2012. № 4 (55). С. 177–180.
8. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>
9. Тарасенко, Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія. Черкаси: Вертикаль, 2006. 308 с.
10. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе. Москва: Смысл, 2000. 456 с.
11. Георгиева, С. Интреактивни модели на обратна връзка и ролята им при обучение на студенти с педагогически профил. *Годишник на Шуменския университет «Епископ Константин Преславски». Педагогически факултет*. Шумен: Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», 2018. Том XXII. С. 745 – 757.

References

1. Zablotskaya, O.S. (2008) Competency approach as educational innovation: a comparative analysis. *Bulletin of Zhytomyr State University*. Zhytomyr. 40, 63–68. (in Ukr.)
2. Ovcharuk, O.V. (2004) Development of a competent approach: Strategic Orientations of the International Community. *Competence Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library for Education Policy: Monograph*. 6–15. (in Ukr.)
3. Melnichenko, R. K. & Tanska V.V. (2013) Ecological competence of the teacher as a prerequisite for the implementation of continuous environmental education and upbringing. *KSPU Scientific Notes. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education*. Kirovohrad: KSPU. 4, 271–275. (in Ukr.)
4. Ninova, T.S. (2017) Pedagogical bases of formation of future teachers' readiness for ecological education and upbringing of younger students. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii Pedagogichni nauky*. 17–18, 159–168. (in Ukr.)
5. Senko, Yu.V. (2000). Humanitarian foundations of pedagogical education. Lecture course. Moscow: Academy. 240 p. (in Rus.)
6. Bolotnikova, I.V. (2009). Professionalism and professional competence as components of mental personality mature. Retrieved from http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm. (in Ukr.)
7. Vityunin, V.O. (2012) Theoretical aspects of professional competence of employees. *Scientific Bulletin of Poltava University of Economics and Trade*. 4, 177–180. (in Ukr.)
8. Sadova T.A. Professional competence and readiness for pedagogical activity: the essence and interconnection. Retrieved from <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>
9. Tarasenko, G.S. (2006) Interrelation of aesthetic and ecological preparation of a teacher in the system of vocational education: monograph. Cherkassy: Vertical (in Ukr.)
10. Yasvin, V.A. (2000) Psychology of attitude to nature. Moscow: Sense. 456 p. (in Rus.)
11. Georgieva, S. (2018). Interactive feedback models and their role in teaching students with a pedagogical profile. *Yearbook of the University of Shumen Bishop Konstantin Preslavski. Faculty of Education*. Shumen: Bishop Konstantin Preslavski University Publishing House. Volume XXII. 745–757.

NINOVA Tetyana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Primary Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

FORMATION OF PROFESSIONAL ENVIRONMENTAL COMPETENCE
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary. Introduction. Improving the quality and efficiency of the natural science component of primary school teachers' training is an important part of the various directions of updating modern education. The current ecological situation requires directing the educational process of teacher preparation for the integration of students' scientific knowledge, the formation of scientific worldview, understanding the dynamic nature of the scientific picture of the world and awareness of the role of the level of formation of future teachers' ecological culture in the formation of worldviews of future generations school.

Purpose The purpose of the study is to establish and substantiate the criteria and indicators of the environmental competency of future primary school teachers as a component of their professional competence.

Methods To achieve this goal, theoretical and empirical methods were applied: analysis and generalization of psychological, pedagogical and methodological literature

to find out the current state of solving the problem of professional environmental competence formation of primary school teachers, pedagogical observation, conversation, study and analysis of innovative methods of primary students' work.

Results The acquisition of future environmental primary school teachers is associated with a change in the level of perception of their environmental reality, with the reflection and verbalization of environmentally sound activities, the formation of a value attitude to environmental knowledge, the pursuit of their deepening, improvement and process. The defining criterion for the professional ecological competence of the primary school teacher, in our opinion, is the personal level of formation of the teachers' ecological outlook within his natural and scientific competence, which is manifested in the understanding and desire of further knowledge of ecological processes of general and regional level, able to assess and orientate the level of environmental safety of environmental

objects, methods and products of human activity, ability to establish safety effects on physical and mental health human factors, awareness of the impact of environmental.

An important criterion for environmental competence of primary school teachers is the awareness of the effectiveness and importance of personal environmental activities, which involves understanding their own role in environmental education and upbringing of students. Only the belief of the teacher in his personal capacity to influence the improvement of the environmental situation, knowledge of the methods of implementation and ability to carry out environmentally appropriate activities with elementary school students, the ability to predict the expected result and possible side effects of the activity will allow him to act professionally in this direction. An important criterion for a teacher's environmental competence, in our view, is his ability to verbally communicate environmental issues at the primary school level. This criterion is expressed in the ability of the teacher to share his or her experience, to teach others, to organize environmentally active advocacy of environmental knowledge, to identify and describe environmental phenomena and processes, to identify circumstances and causes of environmental changes in the environment based on an understanding of environmental and natural processes.

It is important for teachers to develop modern methods and approaches for forming students' conscious attitudes to environmental issues as vital to every citizen. In ecological education and training, both conventional methods of education and specific methods are used, which consist in the pedagogical updating of the associative connections between different mental images in the context of the environmental problem raised in front of the students.

Understanding and rethinking the ecological value of objects and phenomena of the environment, comprehending and verbalizing activities leads to an objective self-assessment of existing environmental knowledge and skills in professional pedagogical activity, awareness of the shortcomings and gaps in them, the desire to elimi-

nate them. This activates the self-educational activities of the specialist, contributes to the formation of the ability to systematically improve not only the personal level of environmental knowledge, but also modern methodological approaches in the educational activity of elementary school teachers, which, in our opinion, is an important criterion for environmental competence of elementary school teachers.

The analysis of the selected criteria of environmental competence of future primary school teachers has allowed to specify several interrelated indicators: prognostic, activity, research, evaluation (effective).

Originality. Continued research on identifying and substantiating the criteria and indicators of professional environmental competence of future primary school teachers, which allow to develop more productive methods and approaches for their formation in future teachers in the process of professional training in higher education.

Conclusion. The study made it possible to determine the criteria for professional environmental competence of future primary school teachers and their indicators. Some methodological approaches to formation of professional ecological competence of future teachers of modern elementary school are revealed.

The prospects of the following explorations are related to the improvement of the psychological and pedagogical component of the formation of the environmental competence of the future primary school teacher as a complex personal formation, the search for alternative pedagogical conditions for effective influence on the determined process, approbation of forms and methods of educational process of directed learning in the field of environmental education and upbringing of primary school students.

Keywords: teacher competence; professional environmental competence of primary school teachers; criteria and indicators of professional environmental competence of future primary school teachers.

Одержано редакцією 15.07.2019
Прийнято до публікації 15.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-178-189

ORCID 0000-0003-3555-070X

СТРУТИНСЬКА Оксана Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій і програмування,
заступник декана з наукової роботи та міжнародної діяльності факультету інформатики,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

e-mail: o.v.strutynska@npu.edu.ua

УДК 378.011.3-051:004.896

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ В ШКОЛАХ

Стаття присвячена питанням обґрунтування актуальності підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження освітньої робототехніки в навчальний процес українських шкіл.

Проаналізовано сучасний стан розвитку робототехніки як прикладної галузі та як освітнього тренду.

З'ясовано, що на теперішній час особливого значення набувають питання впровадження робототехніки у навчальний процес закладів середньої та вищої освіти як обов'язкової складової підготовки майбутніх спеціалістів з робототехніки та майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки, відповідно.

Розглянуто можливі шляхи впровадження освітньої робототехніки в українські школи, а

також окреслено напрями підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки – майбутніх учителів робототехніки.

Ключові слова: робототехніка; освітня робототехніка; майбутні вчителі інформатики; майбутні вчителі робототехніки.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку робототехніки як прикладної галузі характеризується зростанням обсягу виробництва промислових робіт, впровадженням робототехнічних механізмів і комплексної автоматизації виробництва в багатьох галузях суспільної діяльності, розвитком "розумних фа-

брик" (*Smart Factories*) як однієї із складових концепції "*Industry 4.0*", збільшенням інтересу найбільших світових компаній до робототехнічних стартапів, а також прискоренням швидкості автоматизації виробництва в цілому [1–3].

В свою чергу, стрімкий розвиток робототехнічної галузі спричиняє потребу у підготовці відповідних кваліфікованих фахівців, оскільки вже зараз існує нагальна потреба у спеціалістах для розробки, конструювання та програмування роботів [3].

Вищезазначені фактори сприяють зростанню популярності робототехніки як *освітнього тренду* в Україні та світі, що автором розглянуто детально у дослідженнях [1; 4]. Крім того, робототехніка є популярним та ефективним методом для вивчення важливих галузей науки, конструювання й базується на активному використанні сучасних технологій у

виробництві, ІКТ та високому інтелектуальному рівні фахівців, які будуть працювати в умовах інноваційної економіки.

Таким чином для підготовки фахівців для майбутніх професій, пов'язаних з робототехнічною галуззю, існує нагальна потреба у навчанні дітей *освітньої робототехніки*, а, отже, логічним кроком для цього є введення освітньої робототехніки в шкільну програму. Актуальність і важливість впровадження освітньої робототехніки в українські школи автором обґрунтовано у дослідженні [1].

Враховуючи тенденції розвитку робототехніки як прикладної галузі та освітнього тренду, виникає необхідність у підготовці майбутніх учителів, які зможуть навчати дітей відповідних умінь і компетентностей з освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки).



Рис. 1. Актуальність підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теперішній час українськими освітянами й науковцями активно досліджуються шляхи впровадження робототехніки в навчальний процес закладів середньої та вищої освіти. Зокрема цьому питанню присвячено праці Н.В. Морзе, Р.С. Белзецького, Д.В. Боровика, А.Д. Василюка, М.А. Гладун, С.М. Дзюби, О.В. Задорожної, І.В. Кіт, О.Г. Кіта, П.О. Клименка, Ю.Г. Ковальова, Д.І. Кожем'яки, О.М. Кривоноса, Т.І. Лисенко, В.Ю. Луценка, А.І. Лучковського, О.С. Мартинюка, Г.В. Мічуріної, К.С. Ніфантьєва, В.М. Ніколайчука, І.П. Оніщук, С.С. Пахачука, В.А. Соколова, М.А. Умрик, С.А. Хачатряна, Б.О. Шевель та ін.

Однак, аналіз їх досвіду та власний досвід показує, що в Україні питанням розвитку робототехніки в рамках освітнього процесу приділяється недостатньо уваги. Зокрема навчання *освітньої робототехніки* в закладах освіти відбувається епізодично, що, перш за все пов'язано з відсутністю системного підходу до навчання робототехніки в українських

школах [1; 5]. У свою чергу, відсутність навчання освітньої робототехніки пов'язана з тим, що за державним стандартом освіти на сьогодні не існує окремої освітньої галузі "*Робототехніка*".

Підготовка майбутніх фахівців у галузі робототехніки потребує оновлення змісту навчання шкільної та університетської освіти відповідно до вимог сьогодення. Тому на сьогодні особливого значення набувають питання впровадження робототехніки в навчальний процес закладів вищої освіти як обов'язкової складової підготовки майбутніх учителів.

Метою статті є обґрунтування актуальності та важливості підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження та навчання освітньої робототехніки в українських школах; визначення шляхів впровадження освітньої робототехніки в шкільну освіту та шляхів підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки).

Методи дослідження. У процесі даного дослідження використовувалися такі методи:

- аналіз стану розвитку освітньої робототехніки в Україні;

- системний аналіз наукових і методичних джерел з питань використання робототехніки в освіті та у процесі навчання STEM-предметів;

- спостереження навчального процесу з освітньої робототехніки;

- порівняння навчальних програм з освітньої робототехніки різних закладів освіти (шкільної та позашкільної);

- участь у тематичних заходах, присвячених робототехніці (зустрічі з фахівцями, практикуючими вчителями, викладачами, менторами; участь у семінарах, майстер-класах тощо);

- аналіз та узагальнення вищезазначених даних;

- опитування українських освітян та науковців з метою визначення актуальності та важливості навчання освітньої робототехніки в школах України та підготовки (перепідготовки) відповідних фахівців-вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки та аналіз отриманих результатів;

- пошук релевантних даних для визначення умов впровадження освітньої робототехніки в навчальний процес закладів середньої та вищої освіти;

- пошук релевантних даних для визначення умов підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки);

- узагальнення зазначених даних та власного досвіду в галузі освітньої робототехніки.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування можливостей підготовки майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки в закладах шкільної та позашкільної освіти зосередимо дане дослідження на розгляді таких питань:

- аналіз результатів опитування освітян і науковців з метою визначення актуальності та важливості навчання освітньої робототехніки в школах України та підготовки (перепідготовки) відповідних фахівців-вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки;

- визначення шляхів впровадження освітньої робототехніки в шкільну освіту та шляхів підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки);

- визначення умов підготовки майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки в закладах шкільної та позашкільної освіти.

Робототехніка (від *робот* і *техніка*; англ. – *robotics*) – прикладна наука, в якій вивчається проектування, розробка, конструювання, експлуатація та використання роботів. Робототехніка орієнтована на створення робототехнічних систем, призначених для автоматизації складних технологічних процесів і операцій, у т. ч. таких, що виконуються в недетермінованих умовах, для заміни людини при виконанні важких, монотонних і небезпечних робіт (при високій температурі, високому рівні радіації, вібрації, шуму, при дії хімічних токсичних речовин тощо), а також для підвищення продуктивності праці та якості продукції [6; с. 86].

Освітній потенціал робототехніки є надзвичайно великим, оскільки вже зараз існує нагальна потреба у фахівцях для розробки, конструювання та програмування роботів.

Загальні тенденції впровадження робототехніки в освіту змінились протягом останніх 6 років після появи доступних компонентів для навчання робототехніки, що уможливило широке розповсюдження власноруч сконструйованих роботів. Таким чином виник новий напрям в освіті – "*освітня робототехніка*".

Освітня робототехніка (*educational robotics*) – міжпредметний напрям навчання учнів, у процесі якого інтегруються знання зі STEM-предметів (фізики, технологій, математики), кібернетики, мехатроніки та інформатики [4, с. 182].

Для визначення актуальності та важливості навчання освітньої робототехніки в школах України та підготовки (перепідготовки) відповідних фахівців-вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки, автором було розроблено та проведено опитування протягом 3-х місяців (з 1 травня 2019 р. по 1 серпня 2019 р.).

В дослідженні взяли участь 254 українських освітян та науковців (вчителів, викладачів університетів та коледжів, дослідників, аспірантів галузі освіти, майбутніх учителів та ін.) із шкіл та університетів усіх областей України. Розподіл опитуваних за освітніми ролями подано на рис. 2.

Як видно з рис. 2, найбільшу групу респондентів складають шкільні вчителі та викладачі коледжів (61% учасників – 155 осіб). Кількість викладачів університету – 51 чол. (20% учасників). До групи "Інше" належать директори шкіл, батьки, учні, дослідники, наукові співробітники, аспіранти галузі освіти, фахівці галузі ІКТ (11% – 28 осіб). Найменшою групою учасників є майбутні вчителі (8% учасників – 20 чол.).

Важливо зазначити, що найбільша група опитуваних належить до галузі інформатики та комп'ютерних наук (71,26% учасників).

Запитання анкети умовно можна розділити на такі блоки:

- загальні відомості про опитуваних;
- визначення рівня обізнаності освітян та науковців стосовно навчання робототехніки в школах України та їхньої думки стосовно необхідності впровадження робототехніки в заклади освіти;
- визначення стану навчання робототехніки в школах;
- визначення думки освітян та науковців стосовно необхідності підготовки вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки).

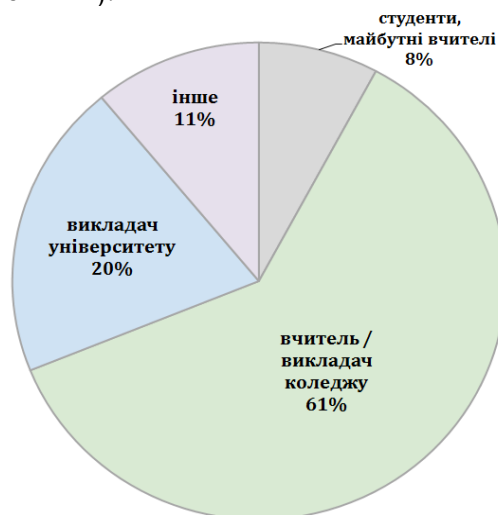


Рис. 2. Розподіл респондентів за освітніми ролями

Наведемо окремі результати опитування, що показують актуальність та важливість навчання освітньої робототехніки в школах України, та підготовки (перепідготовки) відповідних фахівців-вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (рис. 3, 4, 5, 6).

З.: Чи вважаєте Ви, що робототехніку необхідно впроваджувати в шкільну освіту?

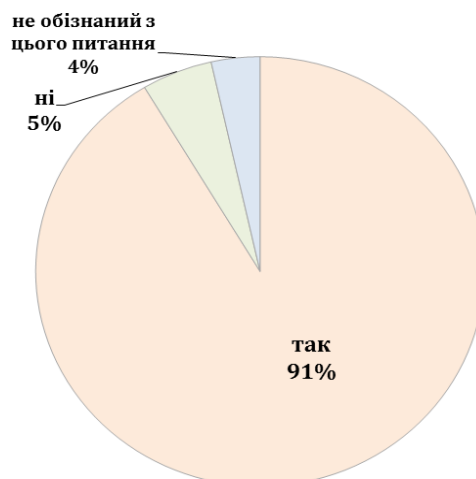


Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів

З.: В які школи, на Вашу думку, потрібно впроваджувати робототехніку?

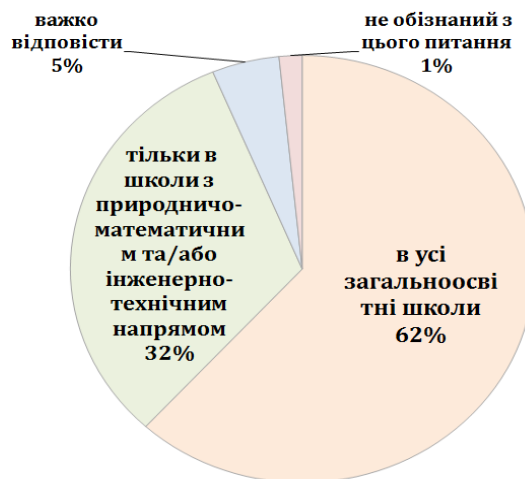


Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів

З.: Чи вважаєте Ви, що потрібно готувати вчителів робототехніки в закладах вищої освіти?

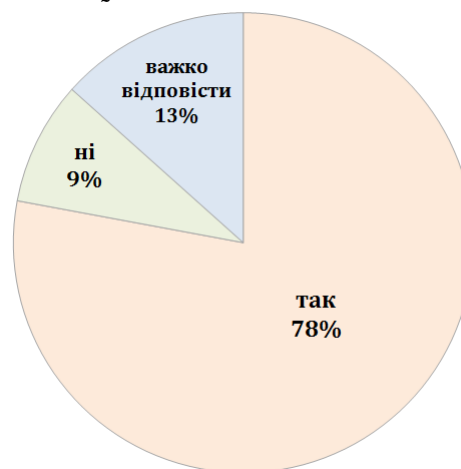


Рис. 5. Розподіл відповідей респондентів

З.: Чи погодились би Ви на підвищення кваліфікації (перепідготовку, отримання другої вищої освіти, самонавчання) для того, щоб впроваджувати робо-

робототехніку в школі або викладати її в закладах позашкільної освіти?

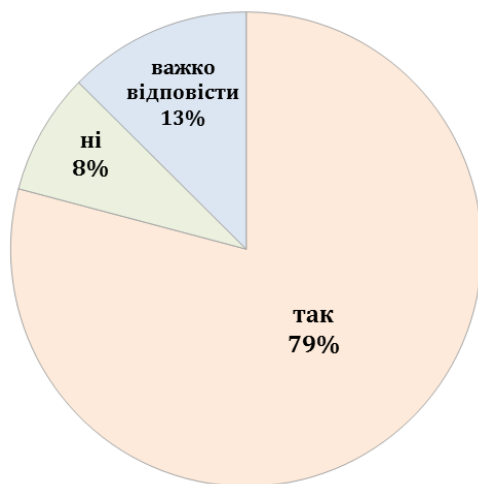


Рис. 6. Розподіл відповідей респондентів

Таким чином, проведене дослідження підтверджує гіпотезу про те, що на сьогоднішній день є соціальна затребуваність навчання освітньої робототехніки в українських школах і, відповідно, необхідність у підготовці (перепідготовці) фахівців-вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки.

На основі аналізу світових тенденцій розвитку робототехнічної галузі; аналізу стану розвитку робототехніки як освітнього тренду; аналізу даних, зібраних на тематичних заходах, присвячених робототехніці; системного аналізу наукових, методичних та Інтернет-джерел з проблеми дослідження; результатів проведе-

ного дослідження стосовно визначення стану навчання робототехніки в школах України; узагальнення зазначених даних, власного досвіду та власних попередніх досліджень (2017–2019 рр.) окреслимо шляхи впровадження освітньої робототехніки у навчальний процес закладів середньої освіти. А саме до таких шляхів можуть належати:

- виокремлення робототехніки в окрему освітню галузь (наприклад, "Освітня робототехніка"), розробка відповідних шкільних навчальних планів та програм; їх імплементація в навчальний процес (найефективніший шлях);

- введення освітньої робототехніки в шкільний курс інформатики (наприклад, як окремий модуль або/та змістову (наскрізну) лінію);

- введення освітньої робототехніки в шкільний курс технологій;

- введення освітньої робототехніки як компоненти STEM-освіти через (наскрізні) змістові лінії STEM-предметів (фізики, інформатики, математики, технологій).

Підтвердженням цього також є результати проведеного дослідження (рис. 7, 8).

3.: Яким чином, на Вашу думку, можливо впроваджувати робототехніку в школи України?

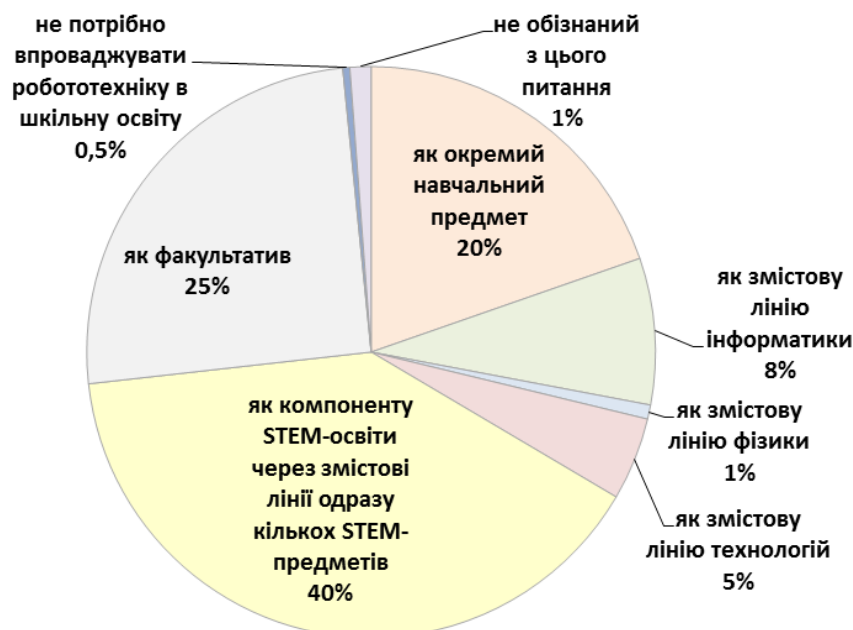


Рис. 7. Розподіл відповідей респондентів

З.: Чи потрібно, на Вашу думку, робототехніку виділити в окрему предметну галузь, наприклад, «Освітня робототехніка»?

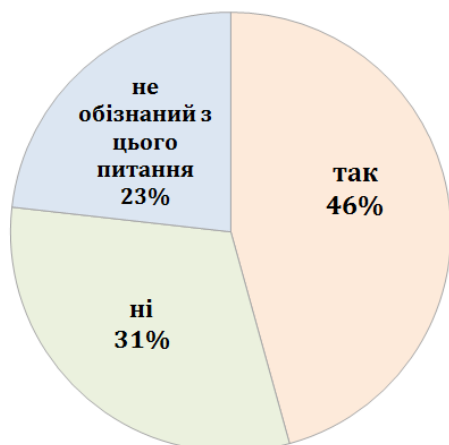


Рис. 8. Розподіл відповідей респондентів

Крім того, зміст підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки, також залежить від того, яким чином вона буде впроваджена у навчальний процес закладів середньої освіти:

- як окремий навчальний предмет;
- як змістова (наскрізна) лінія інформатики;

- як змістова (наскрізна) лінія фізики;
- як змістова (наскрізна) лінія технологій;
- як компонента STEM-освіти через змістові (наскрізні) лінії одразу кількох STEM-предметів (інформатики, фізики, математики, технологій);
- як факультатив.

Останнє питання є дискусійним (див. рис. 7), оскільки 40% опитуваних вважають, що освітню робототехніку слід вводити в навчання як компоненту STEM-освіти через змістові (наскрізні) лінії одразу кількох STEM-предметів (інформатики, фізики, математики, технологій); 25% – як факультатив; 20% – як окремий навчальний предмет; 8% – як змістову лінію інформатики; 5% – як змістову лінію технологій; 1% – як змістову лінію фізики.

Наведемо результати опитування, що показують думку респондентів стосовно того, майбутніх вчителів яких спеціальностей доцільно готувати до навчання освітньої робототехніки в школах.

З.: Вчителю якого предмету, на Вашу думку, доцільно надавати додаткову кваліфікацію вчителя робототехніки?

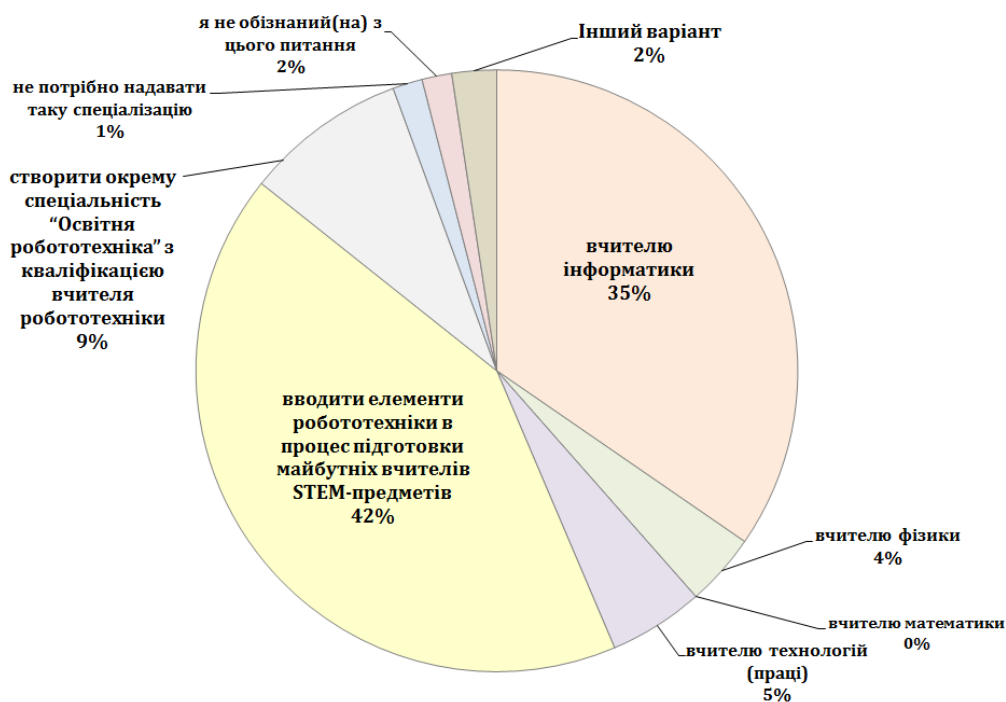


Рис. 9. Розподіл відповідей респондентів

Як видно з рис. 9, останнє питання є також дискусійним, оскільки на теперішній час для підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки, необхідно визначити структу-

ру та зміст її навчання в закладах середньої освіти. Зазначимо також, що для побудови структури шкільного курсу робототехніки, що відповідає вимогам сьогодення, важливо враховувати сучасний

стан розвитку робототехніки як прикладної галузі та перспективи її розвитку.

Результати відповідей на останнє запитання (рис. 9) показали, що 42% опитуваних вважають за доцільне вводити елементи робототехніки в процес підготовки майбутніх учителів STEM-предметів (інформатики, фізики, математики, технологій). Цей шлях є достатньо складним, оскільки на теперішній час існує тільки проект концепції STEM-освіти в Україні, розроблений у 2017 р. [7]. Таким чином структура STEM-освіти не є визначеною на сьогодні, і нині ведуться активні пошуки шляхів підготовки вчителів до навчання STEM-курсів; впровадження, реалізації STEM-проектів; готовності до формування STEM-компетентностей в учнів, а також розробка відповідного науково-методичного забезпечення. Крім того, важливим кроком у даному напрямі є оновлення освітніх програм для підготовки фахівців у галузі STEM-освіти в педагогічних закладах вищої освіти, що, як відомо, є достатньо інертним процесом і відбувається повільно.

В той же час значна частина респондентів (35%) вважають, що додаткову кваліфікацію вчителя робототехніки доцільно надавати майбутнім учителям інформатики, що є логічним за умов відсутності на теперішній час окремої освітньої галузі "Робототехніка" за державним стандартом освіти.

Враховуючи проведені дослідження, узагальнюючи досвід практикуючих освітян, які навчають робототехніки, та власний досвід, вважаємо, що за умов відсутності на теперішній час окремої освітньої галузі "Робототехніка" за державним стандартом освіти найбільш готовими до навчання освітньої робототехніки в закладах середньої освіти та до отримання додаткової кваліфікації "*вчитель робототехніки*" є *майбутні вчителі інформатики*. Наведемо міркування, які привели до такого висновку.

1. Аналіз існуючих програм факультативів, курсів за вибором з робототехніки шкільних та позашкільних закладів освіти [8–20] показав, що на теперішній час робототехніки навчають за такими основними модулями:

- Вступ до робототехніки. Галузі її застосування.
- Базові робототехнічні моделі.
- Проектування та конструювання роботів.

- Програмування робототехнічних платформ. Середовища для програмування робототехнічних платформ.

- Організація випробувань готових конструкцій роботів (тестування роботів).

2. Для підготовки майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки за зазначеними модулями в них є суттєва перевага перед студентами інших спеціальностей природничого напрямку – *ґрунтова підготовка з програмування та відповідні компетентності в галузі програмування*, що є базовим для навчання робототехніки.

Формування інших компетентностей у галузі освітньої робототехніки майбутніх учителів інформатики можна досягти шляхом введення в їх навчання блоку відповідних дисциплін. Для підготовки майбутніх учителів інформатики, які будуть навчати освітньої робототехніки, на факультеті інформатики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова в 2018 р. розроблено освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю 014.09 «Середня освіта (інформатика)» із спеціалізацією "Освітня робототехніка". На теперішній час зміст навчання студентів за даною спеціалізацією та навчально-методичне забезпечення відповідних дисциплін уточнюється з урахуванням тенденцій розвитку робототехніки як прикладної галузі та освітнього тренду.

Підставою для введення в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів інформатики спеціалізації «Освітня робототехніка» в НПУ імені М.П. Драгоманова є не тільки їх ґрунтова підготовка в галузі програмування (17 кредитів ECTS), а й фундаментальна підготовка в галузі інформатичних (50 кредитів ECTS) та математичних дисциплін (38 кредитів ECTS). Загальна кількість кредитів ECTS за даною освітньо-професійною програмою складає 240 кредитів ECTS (для бакалаврів).

За умов відсутності на теперішній час окремої освітньої галузі «Робототехніка» за державним стандартом освіти майбутні вчителі інформатики, які обрали додаткову спеціалізацію «Освітня робототехніка», отримують додаткову кваліфікацію «*керівник гуртка робототехніки*» (див. рис. 10).

№ з/п	Назва дисципліни	Кількість кредитів ECTS	Модулі освітньої робототехніки в закладах середньої освіти
4.	Фізичні основи робототехніки	6	- Базові робототехнічні моделі - Проектування та конструювання роботів
5.	Математичні основи робототехніки	3	Програмування робототехнічних платформ
6.	Методика навчання робототехніки	5	- Вступ до робототехніки. Галузі її застосування. - Базові робототехнічні моделі. - Проектування та конструювання роботів. - Програмування робототехнічних платформ. Середовища для програмування робототехнічних платформ. - Організація випробувань готових конструкцій роботів (тестування роботів)
7.	Системи віртуальної та доповненої реальності	5	
	Всього:	30	

Навчання дисциплін спеціалізації "Освітня робототехніка" не тільки дозволить забезпечити засвоєння студентами відповідних знань з освітньої робототехніки (вступ до робототехніки, базові робототехнічні моделі, проектування та конструювання роботів, програмування робототехнічних платформ, середовища для програмування робототехнічних платформ, організація випробувань готових конструкцій роботів (тестування роботів)), а й сприятиме формуванню в них відповідних предметних фахових компетентностей у галузі робототехніки:

- наявність системи наукових знань із дисциплін фундаментальної та професійної підготовки предметної галузі "Робототехніка", здатність їх використовувати в практичній та професійній діяльності;

- володіння спеціальною професійною термінологією з предметної галузі "Робототехніка", уміння її застосовувати та формувати відповідні навички її використання в учнів;

- володіння навичками проектування, планування, організації та реалізації навчального процесу з освітньої робототехніки в закладах загальної середньої освіти;

- володіння методикою навчання освітньої робототехніки в закладах загальної середньої освіти, в т.ч. з використанням STEM орієнтованого підходу до навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, проведене дослідження підтверджує гіпотезу про те, що наразі існує соціальна затребуваність

навчання освітньої робототехніки в українських школах та підготовки (перепідготовки) вчителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (більшість респондентів (78%) вважають, що потрібно готувати вчителів робототехніки в закладах вищої освіти (рис. 5)).

Аналіз результатів проведеного дослідження показав, що:

- потреби сьогодення вимагають системної підготовки в галузі робототехніки не тільки учнівської молоді, а й майбутніх учителів, викладачів та керівників гуртків робототехніки;

- підготовка майбутніх фахівців у галузі робототехніки потребує оновлення змісту навчання шкільної (рис. 7) та університетської освіти (рис. 9) відповідно до вимог сьогодення. Тому на сьогодні особливого значення набувають питання впровадження робототехніки у навчальний процес закладів освіти як обов'язкової складової;

- більшість опитуваних науковців та освітян (79%) готові до підвищення кваліфікації (перепідготовки, отримання другої вищої освіти, самонавчання тощо) для того, щоб впроваджувати освітню робототехніку в школах або навчати її в закладах позашкільної освіти (рис. 6);

- актуальність підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження та навчання освітньої робототехніки в українських школах зумовлена їх ґрунтовною фундаментальною підготовкою у галузі програмування, інформатичних та математичних дисциплін.

Однак, на теперішній час дискусійними залишаються питання, пов'язані з:

– визначенням шляхів впровадження освітньої робототехніки в заклади шкільної освіти (як окремий навчальний предмет; як змістову лінію інформатики, фізики або технологій; як компоненту STEM-освіти через змістові лінії одразу кількох STEM-предметів, як факультатив тощо);

– різними думками, чи потрібно впроваджувати освітню робототехніку в загальноосвітні школи, чи тільки в школи (класи) з природничо-математичним та/або інженерно-технічним профілем;

– визначенням мети, структури та змісту навчання освітньої робототехніки в школі (що також залежить від вирішення попередніх питань);

– уточненням змісту та шляхів підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки (майбутніх учителів робототехніки), що також залежить від вирішення попередніх питань.

В той же час, актуальність і своєчасність підготовки майбутніх учителів, які будуть навчати освітньої робототехніки в закладах шкільної освіти (майбутніх учителів робототехніки), не викликає сумнівів.

В перспективах подальших досліджень – відслідковування трендів у галузі прикладної та освітньої робототехніки для оновлення змісту підготовки майбутніх учителів інформатики, які будуть навчати освітньої робототехніки в закладах освіти. На вирішення вище окреслених та інших супутніх питань і будуть спрямовані подальші дослідження автора.

Список бібліографічних посилань

1. Струтинська О.В. Актуальність впровадження освітньої робототехніки в українську школу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. № 6. С. 115-134.
2. Executive Summary World Robotics 2018 Industrial Robots. URL: https://ifr.org/downloads/press2018/Executive_Summary_WR_2018_Industrial_Robots.pdf (Дата звернення 03.08.2019).
3. The Future of Jobs Report 2018. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf?fbclid=IwAR1dhE70_5gsJBtXhct5L_mrCciaWzDv8a0WiHJJXvItfjEhl0MpfH1shs (Дата звернення 03.08.2019), (in Eng.).
4. Морзе Н.В., Струтинська О.В., Умрик М.А. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, № 5 (2018). С. 178-187. URL: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/175/233#.XCValfmLTcs> (Дата звернення: 03.08.2019).
5. Струтинська О.В., Баранов С.С. Тенденції розвитку освітньої робототехніки в закладах позашкільної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1(19). С. 196-204.

6. Шолом П.С., Здобільський А.П., Жигаревич О.К., Яручик В.А. Роботизована система з дистанційним керуванням. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. Луцьк. 2015. Вип. 19. С. 86-90.
7. Проект концепції STEM-освіти в Україні. URL: http://mk-kor.at.ua/STEM/STEM_2017.pdf (Дата звернення: 03.08.2019).
8. Боровик Д.В., Вовковінська Н.В., Войченко О.П. Програма курсу «Технічна творчість. Робототехніка 5–9 класи». *Комп'ютер у школі та сім'ї*. Київ, 2017, №3. С. 12-17.
9. Василюк А.Д., Клименко П.О., Ніфантьєв К.С. Програма курсу за вибором «Робототехніка» для учнів 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 2018. URL: http://ies.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/GRIF_PROG_WEB.pdf.
10. Дзюба С.М., Кіт І.В., Кіт О.Г., Мічуріна Г.В., Хачатрян С.А. Навчальна програма курсу за вибором з трудового навчання та технічної творчості для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів «Технологія керування робототехнічними системами». 2013.
11. Кіт І.В., Кіт О.Г. Програма курсу за вибором «Проектування робототехнічних систем» для вивчення у 7–9 класах. Листи ІТЗО від 23.05.2013 № 14.1/12-Г-178. 2013. URL: https://drive.google.com/file/d/0B7_wRGRJlavXV1I0V1Zib2t0OWs/view вільний (дата звернення: 03.08.2019).
12. Кожем'яка Д.І. Навчальна програма курсу за вибором "Основи робототехніки" для вивчення у 5–9 класах. Лист ІМЗО від 04.12.2015 № 2.1/12-Г-106. Київ: Пролего, 2015. URL: http://leader.cit.zp.ua/files/menu_r2/programs/p_lego.pdf вільний (дата звернення: 03.08.2019).
13. Лисенко Т.І., Шевель Б.О. Програма курсу за вибором «Основи робототехніки» як варіативного модуля до навчальної програми «Технології. 10–11 класи». Лист ІТЗО від 19.02.2015 № 14.1/12-Г-50. URL: <http://vynahidnyk.org/files/Doc2.doc> вільний (дата звернення: 03.08.2019).
14. Луценко В.Ю. Використання засобів робототехніки при вивченні змістової лінії «Основи алгоритмізації та програмування»: Методичний посібник. Вінниця: ММК, 2015. 38 с.
15. Лучковский А.І., Соколов В.А. Технічна обдарованість старшокласників: Методичні рекомендації. Київ: Вид-во Інституту обдарованої дитини НАПН України, 2018. 253 с.
16. Навчальна програма «Технології 10–11 класи» (рівень стандарту) 2017. 29 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/tehnologiyi-ostatocnij-variant-10.11.17.docx> вільний (дата звернення: 03.08.2019).
17. Навчальні програми з позашкільної освіти. Науково-технічний напрям. За ред. Шкури Г.А., Ніколайко Н.Ю. К.: УДЦПО, 2018. Вип. 3. 117 с.
18. Пахачук С.С., Оніщук І.П. Збірник навчальних програм з позашкільної освіти дослідницько-експериментального напрямку секції «Робототехніка» [упоряд. О.Ф. Бурбела]. Луцьк. 2016. 40 с.
19. Туташинський В.І., Кірютченкова І.В. Технології (рівень стандарту): підручник для 10 (11) класів закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2018. 216 с.
20. Ходзицька І.Ю., Боринцева Н.І., Гащак В.М. Технології (рівень стандарту): підруч. для 10 (11) кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Ранок, 2019. 208 с.

References

1. Strutynska, O. (2019). Actuality of Implementation of Educational Robotics in Ukrainian School. *Open educational e-environment of modern University*, 6(2019). 115–134. (in Ukr.).
2. Executive Summary World Robotics (2018). Industrial Robots. Retrieved 03.08.2019, from: https://ifr.org/downloads/press2018/Executive_Summary_WR_2018_Industrial_Robots.pdf.
3. The Future of Jobs Report 2018. Retrieved 03.08.2019, from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf?fbclid=IwAR1dhE70_5gsJBtXhct5L_mrCciaWzDv8a0WiHJJXvItfjEhl0MpH1shs.
4. Morze, N., Strutynska, O., & Umryk, M. (2018). Educational Robotics as a prospective trend in STEM-education development. *Open educational e-environment of modern University*, 5 (2018). 178–187. Retrieved 03.08.2019, from <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/175/233#.XCValfmlTcs> (in Ukr.).
5. Strutynska, O., & Baranov, S. (2019). Development Trends of the Educational Robotics in Out-of-school Institutions. *Physical and Mathematical Education*. 1(19). 196–204. DOI 10.31110/2413-1571-2019-019-1-031 (in Ukr.).
6. Sholom, P.S., Zdolbitsky, A.P., Zhigarevich, O.K., & Yaruchik, V.L. (2015). Robotic system with remote control. *Scientific journal "Computer-integrated technologies: education, science, production"*. Lutsk. 19, 86–90. (in Ukr.).
7. The project of STEM-education concept in Ukraine (2017). Retrieved 03.08.2019, from http://mkkor.at.ua/STEM/STEM_2017.pdf (in Ukr.).
8. Borovyk D.V., Vovkovinsjka N.V., Vojchenko O.P. (2017) Curriculum of the course «Technical creativity. Robotics Grades 5–9». *Computer at school and family*. Kyiv. 3, 12–17. (in Ukr.).
9. Vasyliuk, A.D., Klymenko, P.O., & Nifantiev K.S. (2018). Curriculum of the optional course "Robotics" for 8-9 grades general secondary school students. Retrieved 03.08.2019, from http://ies.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/GRIF_PROG_WEB.pdf (in Ukr.).
10. Dzyuba, S.M., Kit, I.V., Kit, O.G., Michurina, G.V., & Khachatryan, S.A. (2013). Curriculum of the optional course of the labor training and technical creativity in grades 5-9 for general secondary schools «Technology of management robotic systems». (in Ukr.).
11. Kit, I.V., & Kit, O.G. (2013). Curriculum of the optional course «Robotic systems designing» for studying in grades 7–9. [Letters of IITLT dated May 23, 2013, No. 14.1/12-G-178]. Retrieved 03.08.2019, from https://drive.google.com/file/d/0B7_wRGRJlavXV110V1Zib2t0OWs/view (in Ukr.).
12. Kozhemyaka, D.I. (2015). Curriculum of the optional course «Fundamentals of Robotics» for studying in grades 5–9. [Letters of IITLT dated April 4, 2015 No. 2.1/12-G-106]. Kyiv: Prolego. Retrieved 03.08.2019, from http://leader.ciit.zp.ua/files/menu_r2/programs/p_lego.pdf (in Ukr.).
13. Lysenko, T.I., & Shevel, B.O. (2015). Curriculum of the optional course " Fundamentals of Robotics" as an alternative module of the curriculum «Technologies. 10-11 grades». [Letter of IITLT dated February 19, 2015, No. 14.1/12-G-50]. Retrieved 03.08.2019, from <http://vynahidnyk.org/files/Doc2.doc>. (in Ukr.).
14. Lutsenko, V.Yu. (2015). The use of robotics tools for studying content line «Fundamentals of algorithmization and programming»: Methodical manual. Vinnytsya: MMK. (in Ukr.).
15. Lychkovsky, A.I., & Sokolov, V.A. (2018). Technical talent of senior pupils: Methodical recommendations. Kyiv: Publishing of the Institute of Gifted Children NAPN of Ukraine. (in Ukr.).
16. Curriculum «Technology Grades 10–11» (standard level), (2017). 29 p. Retrieved 03.08.2019, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/tehnologiyi-ostatochnij-variant-10.11.17.docx>, (accessed on 03.08.2019), (in Ukr.).
17. Curriculums for out-of-school education. (2018). *Scientific and Technical Direction*. Kyiv: UDCSP, 3. (in Ukr.).
18. Pachachuk, S.S., & Onishchuk I.P. (2016). Collection of curriculums for out-of-school education for research and experimental directions of the «Robotics» section. Lutsk. (in Ukr.).
19. Tutashynskiy, V.I., & Kirjutenkova, I.V. (2018). Technology (standard level): a textbook for Grades 10 (11) of the general secondary education institution. Kyiv: Pedagogical thought. (in Ukr.).
20. Khodzycjka, I.Y., Borynecj, N.I., & Ghashhak, V.M. (2019). Technology (standard level): a textbook for Grades 10 (11) of the general secondary education institution. Kharkiv: Ranok.

STRUTYNSKA Oksana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of IT and Programming Department,
Vice-Dean of Scientific and International Activities of Informatics Faculty,
National Pedagogical Dragomanov University

PREPARATION OF THE FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR TEACHING OF THE EDUCATIONAL ROBOTICS IN SCHOOLS

Summary. Introduction. The paper is examined of the questions of substantiation of relevance of preparation of future computer science teachers for implementation of the educational robotics in the learning process of Ukrainian schools. The current state of development of robotics as applied field and as educational trend is analyzed to solve the research problems.

The research purposes are to substantiate of relevance and importance of preparation of future computer science teachers for implementation and training of educational robotics into Ukrainian schools; to define of the ways of implementation of the educational robotics into school education and the ways of training of the future teachers who will teach educational robotics at schools (future robotics teachers).

The research methods. The study are used research methods such as analysis of the educational robotics development in Ukraine; analysis of data collected on thematic events related to robotics; systems analysis of

scientific and methodological sources, analysis of Internet sources related to robotics; analysis of the survey results of the Ukrainian educators and scholars to determine the relevance and importance of teaching educational robotics in Ukrainian schools.

Results. Taking into account the conducted research the necessity of introducing of the educational robotics are substantiated as a compulsory component of school education and the need of training of qualified teachers in this field; the ways of educational robotics implementation into the learning process of educational institutions are offered. We believe that the most ready to teach of the educational robotics in schools are the future computer science teachers till the educational field «Robotics» is absent according to the Ukrainian state education standard.

Originality. Training of future specialists in the field of robotics requires of updating of the content in school and university education according with the requirements of

nowadays. Therefore, the issue of implementation of the robotics into the learning process of higher education institutions as a mandatory component of the training of future teachers is to particular importance today. The first in Ukraine curriculums for training of the future computer science teachers in educational robotics were designed the National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine) in 2018. These students will be able to teach computer science and educational robotics at schools after finishing their study at university.

Conclusions. The conducted study confirms the hypothesis that there is currently a social demand in studying of educational robotics in Ukrainian schools and the training (retraining) of teachers who will teach of the educational robotics. Curriculums in the specialty

014.09 «Secondary education (Computer Science)» were developed at the Faculty of Informatics of the National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine) for preparing of the future computer science teachers, who will teach of the educational robotics – future robotics teachers (BSc and MSc levels). In the prospect of our further research are to track of the trends in the robotics field to update the teaching content of the educational robotics in pedagogical university.

Keywords: robotics; educational robotics; future computer science teachers; future robotics teachers.

Одержано редакцією 23.07.2019
Прийнято до публікації 19.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-189-193
ORCID 0000-0002-9147-3553

ТОЦЬКА Наталія Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, політології та українознавства,
Херсонський національний технічний університет
e-mail: momotok2005@ukr.net

ORCID 0000-0002-6650-053X

ФРОЛОВА Маргарита Едуардівна,

старший викладач кафедри філософії, політології та українознавства,
Херсонський національний технічний університет
e-mail: Frolova-rita@ukr.net

УДК 378.147:413

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩУ

Розглянуто мовний аналіз сучасних текстів. Значна увага спрямована на лексику історичних слів-реалій при перекладі з метою вільного самовираження особистості у виробничих відносинах.

Визначено предметом вивчення мовний аналіз сучасних перекладів документів, наукових текстів, якими користуються у фаховій діяльності спеціалісти щодо нормативних форм.

Привернуто увагу до того, що завданням перекладу має стати якщо не пряме відтворення особливостей структури його тексту, то пряме відтворення їх функцій шляхом використання аналогічних засобів вираження думок. Наголошено, що переклад тексту в оригіналі вимагає вдумливого аналізу змісту та добору таких засобів, які б найточніше передавали зміст.

Вмотивовано зазначено, що підхід до навчання українського професійного мовлення має ґрунтуватися на концептуальній засаді, котра передбачає не лише пізнання життя народу в мові, а й відновлення віками надбаних, а потім утрачених багатств української культури й рідної мови.

Показано, що в центрі уваги викладачів вищого навчального технічного закладу мають стати особливості формування професійного мовлення, над удосконаленням якого треба працювати не лише при вивченні гуманітарних дисциплін, а й дисциплін фахового спрямування.

Ключові слова: слова-реалії; інтелект особи; професійна діяльність; переклад тексту; національна специфіка.

Постановка проблеми. Національна ідея вищої освіти покликана виховувати громадянина держави, як гармонійно розвинену особистість, яка відчуває потребу в фундаментальних знаннях та підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня. При цьому важливим є урахування таких чинників, як формування у студентів вищого технічного навчального закладу професійного мовлення, оскільки мова є досконалим інструментом формування власної думки, розвитку інтелекту особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато питань цієї проблеми знайшло відображення у лінгвістичних працях Л.А. Булаховського [1], П.С. Дудика, С.Я. Єрмоленко [2, с. 103–110], О.С. Мельничука; у методичних дослідженнях Н.Д. Бабич [3, с. 26–29], О.М. Біляєва, А.М. Богуш, М.С. Вашуленка, С.О. Карамана, Н.М. Костриці, Т.О. Ладигенської, Л.І. Мацько, В.Я. Мельничайка, Л.М. Паламар. Проте проблема не стала предметом всебічного висвітлення науковців.

Актуальність статті зумовлена недостатнім розглядом питання щодо формування професійного мовлення студентів технічного вишу.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати методику формування професійного мовлення у студентів вищих технічних закладів освіти.

Предметом вивчення є мовний аналіз сучасних перекладів документів, наукових текстів, якими користуються у фаховій діяльності спеціалісти щодо нормативних форм.

Виклад основного матеріалу дослідження. До майбутніх фахівців висуваються високі вимоги, які полягають не лише в досконалому знанні фаху, а й у високому рівні володіння українською мовою, вільному користуванні у всіх сферах (професійній, офіційно-діловій). Уміння спілкуватися мовою професії сприяє засвоєнню фахових дисциплін, підвищує мовну норму, що допомагає орієнтуватися у професійній діяльності та ділових контактах. Основна увага на заняттях ВНЗ має зосереджуватися на різних видах словникової роботи, що має на меті насамперед збагатити словник студентів термінологічною, фаховою лексикою, навчити вільно орієнтуватися в словниковому запасі української мови, правильно використовувати його, залежно від мети спілкування. Залежно від мети спілкування. Збагаченню запасу, вихованню чуття до слова сприяють переклади.

Мовний аналіз сучасних перекладів наукових текстів, якими користуються у своїй діяльності майбутні фахівці (студенти ВНЗ) викликає застереження щодо їх нормативних форм. Насамперед це – значеннєва невідповідність слів в оригіналі та при перекладі. Часто вживаються невдало побудовані синтаксичні конструкції, що зумовлюються прагненням мовців до буквального перекладу, внаслідок чого порушуються не тільки граматичні, стилістичні норми сучасної української мови, а й зміст думки. Тому перш ніж перекладати текст, потрібно звернути увагу на ті мовні особливості оригіналу, які необхідно враховувати, щоб переклад був найточнішим. Завданням перекладу має стати якщо не пряме відтворення особливостей структури його тексту, то пряме відтворення їх функцій шляхом використання аналогічних засобів вираження думок. Основна мета – не порушити граматичних зв'язків, а за цим – чіткості, конкретності, стислості.

Переклад тексту в оригіналі вимагає вдумливого аналізу змісту та добору таких засобів, які б найточніше передавали зміст.

Переважає більшість стійких сполучень слів потрапила до її літературної мови з народної і становить її національні ознаки. Лексика історичних термінів досить вичерпно характеризує минулі процеси, явища і почуття у відповідних сферах, відбиваючи досягнення у побуті, виробничій діяльності, історичному розвитку народу. Досліджуючи мову перекладу, О.М. Біляєв [4, с. 41–49] зазначав, що в українські переклади потрапляє чимало слів, словосполучень, скалькованих, уживання яких не можна виправдати їх стилістичною роллю. Під час перекладу виробляється механізм професійного мовлення, що допомагає шліфувати правописні, лексичні, стилістичні норми, є важливим засобом формування чистої, правильної мови. Переклад дає можливість правильного вибору потрібної граматичної форми відповідно до ситуації. Учені розглядають переклад переважно як мовностилістичну вправу, використання якої сприяє розвитку зв'язного мовлення (А. Лісовський, П. Пузиренко, О. Фінкель), або як мету навчання (А. Батюк). Донести зміст слова певної національної культури можливо завдяки майстерності слова. Визначний митець слова Гете зазначав, що при перекладі слів необхідно звертати особливу увагу лише на неперекладне, тільки тоді можна зрозуміти інший народ.

Певної уваги заслуговують словареалії, що виникають мимоволі у мові кожного народу і відображають національну специфіку; про перекладі такі слова завдають великих труднощів, оскільки походження лексем у кожного народу неоднакове. Лексема «реалія» – іменник жіночого роду латинського походження. Це слово набуло універсальної чинності у літературі XIX та першої половини XX століть для позначення матеріальних предметів і характерних національних звичаїв [5]. Згідно сьогодення, вище подана дефініція не зовсім чітка і вимагає внесення певних корективів. По-перше, слова, що належать до сфери лексичної номінації, не можуть мати «еквівалентів у побуті», де відповідниками є співвідносні денотати – предмети і явища. По-

друге, реалія – це варіативна категорія, що належить до процесу бінарного зіставлення мов на лексичному та фразеологічному рівнях. До цієї категорії належать прислів'я.

Діалектні реалії – це свідки образного мислення предків, що часто несуть у собі «пам'ять» тисячоліть, відгомін далеких віків, саме тому необхідно бути уважними до них при перекладі. Велику схожість з семантичної та стилістичної сторони мають реалії з термінами – мовними знаками, що репрезентують наукові поняття спеціальної професійної галузі знань. Інколи термін збігається з реалією, тобто існують терміни-реалії, наприклад, «рутин світ» – назва рослини і термін, але в українсько-англійському бінарному зіставленні – це реалія, бо такої рослини в англійському світі не існує. Слід зазначити, що реалії як і терміни можуть набувати переносного значення, це – один із активних процесів у сучасних мовах [6]. Терміни і реалії різняться між собою походженням. Виникають реалії переважно в народному середовищі, а терміни створюють учені та спеціалісти-практики, часто на основі елементів з латинської та грецької мов або шляхом свідомого переосмислення звичайних «неспеціалізованих» слів. Сукупність термінів створює терміносистему. У реалії при описі можна виділити окремі аспекти, а значення терміна тотожне самому значенню.

Реалії як і терміни стають широковідомими по-різному: терміни як назви предметів починають вживатися з поширенням цих предметів у науці, що позначено процесом обміну науковою інформацією; реалії проникають в інші мови завдяки художньому перекладу і засобам масової комунікації. Основна розбіжність між ними – сфера вживання, функціонально-стилістичний критерій: терміни – це слова усіх терміносистем, вживаються у мові науки; реалії використовують у художніх текстах, усному мовленні [7]. Реалії як словосполучення складаються з компонентів, що не є реаліями, наприклад, лексема «півень» – не існує в реальності (півні є у багатьох країнах), але народне часове позначення «до третіх півнів» – реалія українського походження щодо англійського. Експресивну семантику названої реалії (мальовничої,

образної, багаті конотаціями) можна відтворити засобами англійської мови (the morning cock), а до семантичного поля «morning».

Дослідники С. Влахов і С. Флорін найпоспідовніше визначали предметну, зовнішню, позамовну класифікацію реалій. Вони уважали, що з погляду перекладача доречно провести поділ реалій в історико-семантичному та структурному планах. Твердження про виникнення української мови як мови нації необхідно розуміти так, що національна мова – це не тільки спільна для всієї нації літературна мова, а й мова народна, часом з досить помітними діалектними відмінностями. Кожний народ – творець своєї рідної мови. Для українців рідна мова – мова предків, яка поєднує народ між собою і попередніми поколіннями, а також духовним надбанням. Учені твердять, що словник – це те, що народ знає про світ, а граматику – це те, як він про цей світ говорить. Ставлення до рідної мови є свідченням національної свідомості, рівня культури народу, його цивілізованості.

Відтворення семантико-стилістичних функцій-реалій при перекладі – кардинальне питання. Дослідниками розглядалося це питання: а) у випадку реалій доречно говорити не про переклад у буквальному розумінні, а лише про семантико-стилістичний відповідник або про трансляційне перейменування реалій; б) враховувати те, що в різних мовах визначаються певні способи перекладу реалій.

Підхід до навчання українського професійного мовлення повинен ґрунтуватися на концептуальній zasadі, що передбачає не тільки пізнання життя народу в мові, а й відновлення віками надбаних, а потім утрачених багатств української культури й рідної мови. Адже ставлення студента до державної мови свідчить і про його культурний рівень, і про його громадянськість [8]. Інакше й бути не може, бо мова втілює у собі духовні скарби народу; а її знання, заглиблення в потаємну семантику слова і прагнення до удосконалення свого мовлення свідчить про небайдужість студента до минулого, сучасного й майбутнього українського народу. Однак значення спеціальної термінології ширше: вона проектується не тільки на внутрішні, національні контакти, а й на контакти зовнішні, ін-

тернаціональні, причому її інтернаціональна комунікативна функція дедалі зростає. Співвідношення термінів, як стверджує І. Білодід [9, с. 158–173], створених на власній мовній основі й засвоєних з інтернаціонального термінологічного фонду, залежить від конкретних історичних умов, у яких формується національна термінологія. Наукова і взагалі термінологічна лексика призначена природно обслуговувати потреби наукової, науково-технічної та іншої спеціальної літератури, що видається національною мовою. З цього погляду комунікативні функції її обмежуються мовними контактами у межах певної національної спільності. У центрі, відповідно нашого дослідження, знаходиться цикл дисциплін (гуманітарних, фундаментальних, професійно зорієнтованих), які вивчаються у технічному ВНЗ та впливають на розвиток професійного мовлення студентів. Кожен із циклів потребує власних методичних прийомів, але всі вони повинні бути спрямовані на вільне володіння українською мовою, що сприяє професійному та загальному мовленнєвому розвитку студентів: успішному засвоєнню фахових дисциплін державною мовою, формування національної свідомості, української ментальності, моральних переконань. Навчання має здійснюватися на основі загально дидактичних та методичних принципів.

У дидактиці визначені основні компоненти навчання і принципи, що зумовлюють їх вибір. Такими компонентами є завдання, зміст і процес навчання (методи, засоби й форми). Вони регулюються принципами, що стосуються навчання усіх предметів, а тому називаються загально дидактичними і є важливою категорією, що характеризує способи використання закономірностей, які відбивають суттєві зв'язки між явищами навчання [10, с. 371–377]. Загальнодидактичні принципи є вихідними. Це нормативні основи навчально-виховного процесу, якими викладачі технічних університетів мусять обов'язково керуватися у навчанні, оскільки відображають закономірності формування нових знань, логіку навчального процесу, разом з тим містять вимоги до організації змісту, форм та методів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Науково-технічний прогрес, перебудова соціально-економічної й політичної системи у країні вимагають від студентів вищого технічного закладу такого засвоєння професійного мовлення, яке забезпечить вільне самовираження особистості у виробничих відносинах, оскільки вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в ситуації на виробництві та в безпосередніх ділових контактах.

Цілком зрозуміло, що в центрі уваги викладачів вищого навчального технічного закладу повинні стати особливості формування професійно зумовленого мовлення, над удосконаленням яких треба працювати не лише при вивченні гуманітарних дисциплін, а й дисциплін фахового призначення.

Список бібліографічних посилань

1. Булаховський Л.А. Питання походження української мови. Київ: Вид-во АН УРСР, 1956. 220 с.
2. Єрмоленко С.Я. Культура української мови. *Мова. Людина. Суспільство*. Київ: Наукова думка, 1997. С. 103–110.
3. Бабич Н.Д. Психологічні умови викладання і вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 1990. №8. С. 26–29.
4. Біляєв О.М. Білінгвізм і питання інтерференції в мовленні учнів. *Українська мова і література в школі*. 1980. №1. С. 41–49.
5. Енциклопедія освіти. Гол. ред. Кремень В.Г. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Рукас Т. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1999. 20 с.
7. Пономарів О.Д., Різун В.В., Шевченко А.Ю. Сучасна українська мова. За ред. О. Д. Пономарева. 2-ге вид., переробл. Київ: Либідь, 2001. 400 с.
8. Гуць М.В., Олійник І.Г., Юшук І.П. Українська мова у діловому спілкуванні: навч. посіб. Київ: БІНОВАТОР, 2005. 352 с.
9. Білодід І. Сучасна українська літературна мова. *Стилістика. Термінологічна лексика*. Київ: Вища школа, 1973. С. 158–173.
10. Шиянюк Л.В. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів. *Вісник Львівського університету: Серія філологічна: зб.наук.праць*. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2010. Вип.50. С. 371–377.

References

1. Bulakhovskiy, L. (1956). The issue of the origin of the Ukrainian language. Kyiv, USSR Academy of Sciences Publishing House. 220 p.
2. Yermolenko, S. (1997). The culture of the Ukrainian language. *Language. Man. Society*. Kyiv: Scientific thought, 103–110.
3. Babych, N. (1990). Psychological conditions for teaching and learning the Ukrainian language. *Ukrainian language and literature at school*. 8, 26–29.
4. Biliaiev, O. (1980). Bilingualism and Interference Issues in Students' Speech. *Ukrainian language and literature at school*, 1, 41–49.

5. Kremen, V. (Ed.) (2008). Encyclopedia of Education. Kyiv: Yuricom Inter. 1040 p.
6. Rukas, T. (1999). Formation of the culture of business broadcasting in future engineers: (PhD dissertation) Thesis. Kyiv. 20 p.
7. Ponomarev, O., Rizun, V., Shevchenko, L. (2001). Modern Ukrainian language. In O. Ponomarev (Ed.) 2nd edition, revised. Kyiv: Lybid. 400 p.
8. Guts, M., Oliynyk, I., Yuschuk, I. (2005). Ukrainian language in business communication: Tutorial. Kyiv.: BINOVAТОR. 352 p.
9. Bilodid, I. (1973). Modern Ukrainian Literary Language. *Stylistyka. Stylistics. Terminological vocabulary*. Kyiv: High school. 158–173.
10. Shiyanyuk, L. (2010). Text as the basis for the formation of the rhetorical culture of non-philology students. *Visnyk of Lviv University: Philological Series: collection of scientific works*. Lviv: Lviv National University named after I. Franko, 50, 371–377.

TOTSKA Natalia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Philosophy, Political Science and Ukrainian Studies Department,
Kherson National Technical University

FROLOVA Marharyta,

Senior Teacher Philosophy, Political Science and Ukrainian Studies Department,
Kherson National Technical University

DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' PROFESSIONAL SPEAKING OF THE HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary. The relevance of the article is stipulated by insufficient consideration of the issue of the formation of the students' professional speaking of a higher technical educational institution.

The aim is to theoretically substantiate the methodology of the professional speaking formation among students of higher technical educational institutions.

The subject of the study is a linguistic analysis of modern translations of documents, scientific texts used by specialists in the field of normative forms in the professional activity.

The linguistic analysis of modern texts is considered. Considerable attention is directed to the vocabulary of historical words-realities in translation for the purpose of free expression of the personality in industrial relations.

Scientific and technological progress, restructuring of the socio-economic and political system in the country require from the students of the higher technical educa-

tional institution such mastering of professional speaking, which will ensure the free expression of the personality in industrial relations, since the ability to communicate in the language of the profession increases the efficiency of labor helps to get better oriented in the production situation and in direct business contacts.

In the center of the teachers' attention of the higher technical educational institution should be the peculiarities of the professionally determined speaking formation, the improvement of which must be worked at not only in the study of humanities subjects, but also educational disciplines of professional designation.

Keywords: words-realities; person's intelligence; professional activity; translation of the text; national specifics.

Одержано редакцією 23.07.2019
Прийнято до публікації 11.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-193-199
ORCID 0000-0001-7341-2610

КОРКІШКО Олена Геннадіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: Korkishko.l.g@gmail.com

УДК 378.016:378

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуалізовано питання професійного зростання магістрів педагогіки вищої школи спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки.

Наголошено, що професійне становлення магістрів педагогіки вищої школи – це безперервний, системно організований процес, спрямований на підвищення конкурентоспроможності майбутнього викладача через набуття нових знань, умінь, навичок, досвіду в процесі навчання.

Зазначено, що професійному становленню майбутніх педагогів допомагає навчальний курс «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні».

Висвітлено зміст програми зазначеного курсу та розкрито її значення щодо формування особистості фахівця в системі освіти.

Наведено приклади аудиторної та самостійної роботи, контролю навчальних досягнень студентів.

Зроблено висновок про те, що означений курс сприяє становленню магістра як фахівця та складається з багатьох компонентів: усвідомлення соціальної ролі праці викладача, самовиховання необхідних якостей, що моделюють особистість майбутнього викладача, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомленого пред'явлення собі цих вимог.

Ключові слова: навчальний курс; професійне становлення; магістри педагогіки вищої школи; навчально-методичний комплекс дисципліни; аудиторна робота; самостійна робота; контроль навчальних досягнень.

Постановка проблеми. Зі здобуттям Україною незалежності та початком її державотворення одним із пріоритетних напрямів державної політики є інтегрування педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір. У чинній нормативно-правовій базі (Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», «Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні» та ін.), спрямованій на оновлення освітньої галузі, наголошено на важливості формування конкурентоспроможного педагога, який зможе поєднувати сучасні знання та професіоналізм із соціальною активністю та високою моральністю. Отже, сьогодні вища школа потребує розробки нового змісту навчання, який уможливить необхідний рівень освіти, розвиток творчих здібностей, формування самостійності, професійного мислення, динамізму в прийнятті рішень і вміння їх реалізовувати в професійно-педагогічній діяльності, тобто підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які поновлять склад науковців та викладацький штат закладів вищої освіти.

Відповідно до чинного законодавства «магістр» – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (далі ЗВО) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [1].

Зауважимо, що освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є одним із визначальних чинників рівня науково-технічного прогресу в країні та сприяє формуванню інтелекту та духовному вихованню молоді. Усе зазначене досягається самою філософією магістратури –

єднання знань, умінь і навичок та постійної готовності до негайного реагування на швидкоплинні зміни в науці та технологіях [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиліття в науковій літературі помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стала підготовка студентів магістерського рівня вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності. Заслужують на увагу в контексті аналізованої проблеми науково-педагогічні дослідження, присвячені:

- фундаментальним основам розвитку та оновлення системи вищої освіти, професійній підготовці у вищій школі (О. Антонова, І. Бех, В. Бобрицька, В. Бондар, О. Гура, С. Вітвицька, В. Луговий, З. Сліпкань та ін.). Так, учений В. Луговий зазначив, що відповідно до сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку на вищу освіту покладено головну відповідальність за забезпечення вищих кваліфікацій персоналу, громадян, яким це потрібно як для працевлаштування, так і для саморозвитку, подальшого навчання, успішного особистісного й суспільного життя [3, с. 220];

- якості професійної підготовки педагогів у ЗВО (М. Васильєва, О. Гура, Н. Мачинська, С. Сисоєва та ін.). На думку С. Сисоєвої, педагогічна підготовка повинна полягати у формуванні професійної готовності викладача до освітньої діяльності, яка визначається не лише системою спеціальних знань, професійних дій і спеціальних відносин, а й сформованістю та зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією, яка виявляється в здатності до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траєкторій розвитку особистості, ухвалення самостійного рішення тощо [4, с. 60];

- професійній підготовці майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури (Н. Батечко, О. Єременко, В. Кушнір, Ю. Ковальчук, Р. Цокур, С. Чорна, А. Шишко, Н. Яремчук та ін.). Майбутній магістр, на думку Н. Яремчук, повинен бути підготовлений до виконання аналітичної, планової, організаційної, обліково-статистичної, контрольної та інформаційної функцій, саме на цьому й зосереджена навчальна діяльність у закладах вищої освіти [5, с. 133];

- навчально-методичному забезпеченню дисциплін у ЗВО (Н. Бурдейна, Т. Дороніна, О. Дубасенюк, О. Жорнова, А. Кондрашова, В. Мединцев,

Б. Пальчевський, М. Панов, С. Саяпіна, С. Соловійов, Н. Ярошенко, М. Ярмаченко та ін.). О. Жорнова зазначила, що змістове навантаження науково-методичного забезпечення навчального процесу у ЗВО має відтворювати логіку формування готовності майбутніх викладачів до професійно-педагогічної діяльності та разом з іншими компонентами педагогічного процесу утворювати науково-теоретичну й концептуальну єдність професійної підготовки викладача ЗВО [6, с. 29].

Зауважимо, що збільшення кількості праць, присвячених професійному становленню майбутнього викладача, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Водночас питання професійного становлення магістра педагогіки вищої школи (далі ПВШ) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін вивчене недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Навчання в магістратурі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки сприяє формуванню нової генерації викладачів на основі оволодіння знаннями з предметів: «Інформаційні технології в освіті» – знання та вміння широкого й ефективного застосування в методичній та навчально-виховній роботі інформаційних засобів навчання та комп'ютерів; «Педагогічний контроль у системі освіти» – теоретична та практична підготовка до здійснення в навчальних закладах педагогічного контролю, уявлення про сучасний стан педагогічного контролю в системі вищої освіти, формування готовності до використання педагогічних умінь і навичок у практичній діяльності; «Дидактичні системи у вищій освіті» уможливорює оволодіння дидактичними основами сучасної педагогічної науки, розвиток професійного мислення, усвідомлене оволодіння професійними вміннями та навичками, необхідними для ефективної роботи у ЗВО; «Методологія та методика педагогічних досліджень» – підготовка та залучення студентів магістерського рівня вищої освіти до здійснення науково-дослідницької діяльності, зі стратегією та тактикою проведення досліджень, надання знань щодо методології, методики й інструментарію дослідження тощо; «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» формування в магістрантів теоретичних знань і практичних навичок з організації професійно-педагогічної діяльності, – та інших дисциплін, із ви-

користанням активних методів і прийомів викладання у ЗВО.

Мета дослідження полягає в розкритті роботи зі студентами магістратури щодо навчального курсу «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» та його значенні в системі професійного становлення магістрів ПВШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка студентів магістерського рівня вищої освіти обумовлена такими функціями: освітньою – набуття необхідних для виконання професійно-педагогічної діяльності знань, умінь і навичок; науково-дослідною – навчання дослідницькій діяльності; професійною – підготовка до виконання професійних функцій викладача [7, с. 100].

Зазначимо, що професійне становлення магістрів ПВШ – це безперервний, системно організований процес, спрямований на підвищення конкурентоспроможності майбутнього викладача через набуття нових знань, умінь, навичок, досвіду в процесі навчання.

Отже, професійному становленню магістрів ПВШ здебільшого допомагає навчальний курс «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», метою якого є ознайомлення студентів із теоретичними та практичними аспектами вищої професійної освіти в Україні, особливостями формування провідних тенденцій, суперечностей і закономірностей професійної освіти, актуалізації історичного досвіду в сучасних умовах модернізації національної освіти; поглиблення знань із сучасної теорії та практики організації управління та державного регулювання освітньої діяльності в Україні, нормативно-правових документів галузі освіти.

У межах цього курсу маїстри ПВШ вивчають [8]:

- сучасні тенденції розвитку вищої професійної освіти (вища освіта для цивілізаційного розвитку суспільства; педагогічні дискурси глобалізації у вищій освіті; показники та стратегії інтернаціоналізації вищої освіти; регіоналізація вищої освіти; інноваційність вищої освіти тощо);

- напрямки державної освітньої політики України (державна освітня політика; нормативно-правова база розвитку вищої освіти; функції суб'єктів державної політики; права суб'єктів освітнього процесу у вищій школі; особливості та протиріччя вищої освіти України тощо);

– стратегії забезпечення конкурентоспроможності вищої освіти (конкурентоспроможність вищої освіти та закладу вищої освіти; якість вищої освіти в європейському вимірі; акредитація як інструмент оцінки якості університетів і їх програм; європейська рамка кваліфікацій тощо);

– модернізація вищої освіти України як чинник економічного та соціального прогресу української держави (модернізація вищої освіти України; вища освіта та євроінтеграційні процеси; вища освіта в контексті євроатлантичних процесів; вища освіта України й Болонський процес; реформування вищої освіти і вищої школи України; імплементація європейських стандартів якості вищої освіти в Україні тощо);

– глобальні проблеми вищої професійної освіти (державна політика в галузі вищої освіти; система вищої освіти України; рівні освіти в Україні; бакалаврат, магістратура та докторантура в структурі вищої освіти України; галузі знань і спеціальності: узгодженість із МСКО; освітня програма; національна рамка кваліфікацій; акредитація та ліцензування ЗВО тощо);

– організація освітнього процесу в закладах вищої освіти (організація освітнього процесу в умовах ECTS; академічна й професійна мобільність; типи (мета-технології) у вищій освіті; медіа-освіта в Україні; українські рейтинги університетів; наукові дослідження й інновації вищої школи; діяльність Ради молодих учених в Україні тощо).

Для поліпшення набуття необхідних знань, умінь і навичок, підготовки до виконання професійних функцій викладача магістри ПВШ у процесі опанування курсу можуть використовувати навчально-методичний комплекс дисципліни (далі – НМКД) – «комплекс спеціально розроблених матеріалів, що є цілісним утворенням і забезпечує опанування студентами певної навчальної дисципліни» [6, с. 31], основними функціями якого є: навчальна, інформаційна, розвивальна, комунікативна, теорміноорганізувальна, систематизувальна, організаційна, виховна.

Складниками НМКД є: навчальна програма та робоча навчальна програма навчальної дисципліни; навчально-методичні матеріали для лекцій із навчальної дисципліни: опорний конспект лекцій, підручник, навчальний посібник тощо; інструктивно-методичні матеріали до практичних (семінарських, лаборатор-

них) занять із навчальної дисципліни; методичні вказівки та тематика курсових робіт; пакет контрольних завдань для перевірки залишкових результатів навчання студентів; дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів; критерії оцінювання результатів навчання студентів; дистанційний супровід дисципліни.

Під час аудиторної роботи з навчальної дисципліни магістри використовують: плани-конспекти лекцій, плани семінарських і практичних занять, мультимедійний супровід занять. Наведемо приклад плану практичного заняття:

Тема заняття: Вища освіта як соціокультурний феномен.

Мета заняття: формування уявлень про сучасні тенденції розвитку вищої професійної освіти, готовності до здійснення педагогічної діяльності, розвиток творчих здібностей, професійного мислення, динамізму в прийнятті рішень і вміння їх реалізовувати в майбутній професійно-педагогічній діяльності, адаптація до технічних, соціальних, інформаційних реалій сьогодення.

План заняття:

1. Вища освіта в умовах цивілізаційних змін, парадигм і концепцій.

2. Модернізація та реформування вищої освіти: світові, європейські й національні тенденції, напрямки, перспективи.

3. Університетська освіта: компаративний аналіз моделей.

4. Інноваційна освіта – інноваційна діяльність – інноваційна діяльність викладача вищої школи.

Література: 1. Андрущенко В. П. Стратегія реформування освіти в Україні: рек. з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. 296 с. 2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: моногр. Київ: Атака, 2008. 684 с. 3. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України: аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень при Президенті України. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>.

4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.

5. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія. Полтава: ПОІПО, 2006. 328 с. 6. Човган І. В. Перспективи глобалізації вищої освіти України. *Наукові праці Чорноморського*

держ. ун-ту ім. П.Могили. 2011. Т. 162. Вип. 150. С. 88–91.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю: знайти та занотувати визначення поняття «інноваційність», «модель», «парадигма», «технологія»; написати есе «Сучасний університет: який він?».

Питання та завдання для самоконтролю та самостійної роботи: Чим відрізняються поняття інноваційної діяльності та творчої діяльності? У чому полягає сутність інноваційної діяльності педагога вищої школи? Які її складові? Що чи хто є продуктом інноваційної діяльності педагога вищої школи? Яка діяльність називається проектною? Які класифікації проектів Ви знаєте? Назвіть види й типи проектів; Який напрямок модернізації вищої освіти Ви вважаєте провідним? Чому?; Як Ви розумієте поняття «модель», «парадигма», «технологія», «інноваційність»? Які сучасні освітні парадигми Ви знаєте?; Чим відрізняється андрагогічна модель навчання у вищій школі від педагогічної? Коли доцільно використовувати андрагогічну модель навчання у вищій школі, коли педагогічну?; Як ви розумієте поняття «якість вищої освіти»? Які, на Ваш погляд, критерії якості вищої освіти?; Проаналізуйте моделі сучасної університетської освіти в Україні.

Передусім зазначимо, що широке коло педагогічних завдань, спрямованих на професійну підготовку студентів магістерського рівня вищої освіти, розширення та закріплення знань, оволодіння методами пізнання, формування професійної компетентності, потреби в самоосвіті, навичок навчатися впродовж усього життя, виховання позитивних рис характеру, уміщує самостійна робота. Як складне педагогічне явище самостійна робота студентів – «це форма активності особи, що забезпечує можливість прискорення природного переходу випускника вузу від навчально-пізнавальної до самостійної професійної діяльності» [9, с. 58].

Загальновідомо, що самостійна робота становить значну частку загального обсягу навчальної дисципліни та опанування її позааудиторними заняттями утворює досить суттєве навантаження на студента. Під час самостійної роботи майбутні викладачі готують доповіді, реферати, творчі роботи, анотовані списки літератури, бібліографічні покажчики, есе, вивчають законодавчу базу ви-

щої освіти, аналізують та рецензують статті тощо. Наведемо приклад деяких завдань самостійної роботи магістрів ПВШ:

- підготувати глосарій до курсу «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» (0–5 балів);

- вивчити законодавчу базу галузі вищої освіти (Закони України галузі вищої освіти станом на 2014–2019 рр.) (0–5 балів);

- підготувати реферат на тему (тема на вибір): 1. Концептуальна модель сучасної вищої професійної освіти. 2. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики професійної освіти. 3. Професійна освіта у ЗВО (0–8 балів);

- скласти програму власного професійного розвитку на час навчання в магістраті, визначити шляхи та засоби її реалізації, методи й прийоми роботи над собою (0–10 балів).

Для самостійної роботи студенти використовують:

- навчальні підручники та посібники (Теорію і практику вищої професійної освіти в Україні: навч. посіб. для магістрантів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» / авт.-укл.: Т. О. Дороніна. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. 250 с.; Теорію і практику вищої професійної освіти: навчальний посібник / Укл.: М. О. Давидюк. Вінниця, 2015. 94 с.; Теорію і практику вищої професійної освіти в Україні: конспект лекцій / Укл.: Н. О. Брюханова. Харків: УПА, 2011. 89 с. тощо);

- методичні рекомендації для підготовки до практичних і семінарських занять (Методичні вказівки та контрольні завдання з курсу «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» для студентів денної та заочної форм навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» / Уклад. Солодовник Т. О., Середя Н. В. Харків: НТУ «ХП», 2015. 44 с.; Коркішко О. Г. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні». Слов'янськ, 2016. 40 с. тощо);

- дистанційний супровід дисципліни (веб-сайт для курсу: <http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/>; інформація для підтримання зв'язку з е-тьютором: Korkishko.l.g@gmail.com тощо).

Вкажемо, що дидактичною умовою правильної організації процесу навчання є встановлення викладачем і студентом,

наскільки матеріал є добре засвоєним та потрібним для вивчення нового матеріалу. Зважаючи на те, що обсяг інформації, який необхідно засвоїти магістрам, значний, більшу частину матеріалу вони вивчають самостійно. І саме тут важливу роль відіграє контроль перевірки правильності виконання поставлених завдань. Відтак, контроль – з одного боку, перевірка й оцінка знань, а з іншого боку, вивчення стану знань, умінь, навичок студентів на конкретному етапі навчання. Для контролю навчальних досягнень майбутні викладачі використовують: контрольні питання за кожною темою навчальної дисципліни відповідно до робочої програми; контрольні завдання; перелік питань до підсумкового контролю; комплексі контрольні роботи (далі – ККР) тощо. Проілюструємо це прикладом завдань ККР магістрів ПВШ:

Варіант 4.

1. Показники інтернаціоналізації вищої освіти.

2. Модернізація вищої освіти України.

3. Додайте пропущений термін:

Основні етапи сходження людини до вершини професіоналізму:

- елементарна чи функціональна грамотність;
- загальна освіта;
- професійна компетентність;
- культура особистості;
-

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи все вище викладене, можемо з упевненістю зазначити, що навчальний курс «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» дає уявлення про сучасні тенденції розвитку вищої професійної освіти, стратегії забезпечення конкурентоспроможності вищої освіти, глобальні проблеми вищої професійної освіти тощо; готує компетентного, відповідального, конкурентоспроможного й висококультурного викладача, готового до постійного професійного зростання; сприяє професійному становленню магістра ПВШ та складається з багатьох компонентів: усвідомлення соціальної ролі праці викладача, самовиховання необхідних якостей, моделювальних особистістей майбутнього викладача, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомленого пред'явлення собі цих вимог.

Успішне проведення роботи зі студентами ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» щодо предмету «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» – одна із засад підготовки майбутніх викладачів, фахівців високого рівня, для яких знання, уміння, навички, їхнє постійне оновлення становлять основу професійної самореалізації особистості.

Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту. Закон України від 01.01.2014 р. (зі змінами від 7.12.2017 р. N 2233-VIII). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення: 14.08.2019).
2. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
3. Луговий В., Таланова Ж. Якість вищої освіти і кваліфікація нації – актуальні питання геополітики України. *Геополітика України: історія і сучасність*. Ужгород: ЗакДУ, 2010. Вип. 3. С. 218–234.
4. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах пост-індустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
5. Яремчук Н. Система ціннісних орієнтацій професійної підготовки майбутніх економістів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2008. Вип. 24. С. 132–138.
6. Жорнова Олена, Жорнова Ольга/ Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*, 2012. № 2. С. 29–32.
7. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 2018. № 3. Vol. 6. P. 99–103.
8. Коркішко О. Г. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні». Слов'янськ, 2016. 40 с.
9. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*, 2000. № 3. С. 58–61.

References

1. Law of Ukraine "On Higher Education" dated 01.01.2014 (amended on 7.12.2017 N 2233-VIII). Retrieved 14/08/2019, from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.).
2. Machynska, N.I. (2013). Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile. In S. O. Sysoieva (Ed.). Lviv (in Ukr.).
3. Luhovyi, V., Talanova, Zh. (2010). Quality of higher education and qualification of nation are the urgent issues of geopolitics of Ukraine. *Geopolitics of Ukraine: History and Modernity*, 3, 218–234. Uzhhorod (in Ukr.).
4. Sysoieva, S.O. (2008). Education and personality under condition of post-industrial world: monograph. Khmelnytskyi: KhSPA (in Ukr.).
5. Iaremchuk, N. (2008). System of value orientations of vocational training of future economists. *Bulletin of Lviv University: Pedagogical Series*, 24, 132–138 (in Ukr.).
6. Zhornova Olena, Zhornova Olha. (2012). Scientific-methodic provision for educational process at higher school: conventional norm and modern requirements. *Bulletin of Book Chamber*, 2, 29–32 (in Ukr.).

7. Myronchuk, N.M. (2018). Peculiarities of content of training master of specialty 011 "Educational, pedagogical sciences" ("Pedagogy of higher school") in Ukraine. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 3, 6, 99–103 (in Ukr.).
8. Korkishko, O.H. (2016). Method guide for study the educational discipline "Theory and Practice of Higher Vocational Education in Ukraine". Sloviansk (in Ukr.).
9. Ziaziun, I.A. (2000). Philosophic problems of humanization and humanitarization of education. *Pedagogy of Tolerance*, 3, 58–61 (in Ukr.).

KORKISHKO Olena,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Higher School Pedagogy Department,
SHEE "Donbas State Pedagogical University"

THE TRAINING COURSE "THEORY AND PRACTICE OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE" IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MASTERS OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Summary. Nowadays higher school needs to develop a new content of training, which will enable the necessary level of education, development of creative abilities, formation of independence, professional thinking, dynamism in decision-making and ability to realize them in professional and pedagogical activities, that is, preparation of masters as specialists of the highest qualification level, who in the future will renew the staff of scientists and the lecturing staff of the institution of higher education.

For the last decades in the scientific literature the number of studies, the subject of which is the training of students of the master's degree of higher education for professional and pedagogical activities has significantly increased (O.Antonova, I.Bekh, V.Bobrytska, V.Bondar, S.Vitvytska, V. Luhovyi, Z.Slipkan and others).

The purpose of the paper is to highlight the peculiarities of work with the undergraduates concerning the training course "Theory and Practice of Higher Vocational Education in Ukraine" and its significance in the system of the professional formation and development of the master of Pedagogy of Higher School (PHS).

It should be noted that the professional formation and development of masters of PHS is a continuous, systematically organized process aimed at enhancing the future lecturer's competitiveness by acquiring new knowledge, skills, experience in the learning process.

Therefore, the professional formation and development of masters of PHS is mostly aided by the training course "Theory and Practice of Higher Vocational Education in Ukraine", which aims to familiarize students with the theoretical and practical aspects of higher vocational education in Ukraine, the peculiarities of forming leading

tendencies, contradictions and regularities of vocational education, the norm-legal documents in the field of education.

Within this course, the undergraduate students study: current trends in higher vocational education; directions of the state educational policy of Ukraine; strategies for ensuring the competitiveness of higher education; global problems of higher vocational education, etc.

During the course work of the subject the masters use: plans-notes of lectures, plans of seminars and practical classes, multimedia support of classes; during the individual work future lecturers prepare reports, abstracts, creative works, annotated lists of references, bibliographical indexes, essays, study the legal framework of higher education, etc. To test their academic achievements, the students use: monitoring questions for each topic of the discipline in accordance with the work program; monitoring tasks; checklist of questions before the final test; complex control works, etc.

Successful work with students of the SHEI "Donbas State Pedagogical University" on the subject "Theory and Practice of Higher Vocational Education in Ukraine" is one of the principles of preparation of future lecturers, high-level specialists, for whom knowledge, skills, abilities and their constant updating are the basis for professional self-realization of personality.

Keywords: training course; professional development; masters of pedagogy of higher school; training-methodic complex of discipline; class work; individual work.

Одержано редакцією 13.08.2019
Прийнято до публікації 03.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-199-204
ORCID 0000-0002-3240-2683

МИКАЕЛЯН Марине Арменовна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии,
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатуря Абовяна;
доцент кафедры психологии личности,
Ереванский государственный университет, Республика Армения
e-mail: marine.mikaelian@ysu.am

УДК 378 : 159.9

СООТНОШЕНИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цель статьи заключается в изучении проявлений и соотношений компонентов творческого воображения детей среднего школьного возраста в зависимости от гендерных особенностей воображения.

Проведено экспериментальное исследование для выявления внешнего влияния на активизацию творческого воображения, эмпирическая часть которого основывалась на тесте креативности П. Торранса и оценках независимых экспертов.

Выяснялось существование и сущность связей между компонентами творческого воображения, в частности, между продуктивностью, гибкостью, оригинальностью и разработанностью воображаемых образов.

Обобщение итогов эксперимента позволило прийти к выводу, что применение развивающих упражнений и игр оказывают формирующее влияние на творческое познание школьников, причем по всем составляющим творческого воображения результаты мальчиков среднего школьного возраста превосходят ре-

зультаты девочек, хотя использование упражнений, направленных на развитие креативности, оказывают наибольшее влияние на девочек.

Ключевые слова: творческое воображение; беглость воображения; гибкость воображения; оригинальность воображения; разработанность новых образов; дети среднего школьного возраста.

Постановка проблемы. Изучение воображения школьников представляет особый интерес в области педагогической психологии. Развитие воображения в процессе ученикоцентрированного обучения является одним из важных учебных требований, поскольку ученик рассматривается как субъект деятельности, который обязан выдвигать новые, оригинальные и продуктивные идеи.

Развитие и стимулирование креативности учащихся должно быть в центре внимания школьных психологов и педагогов. Эта проблема важна как для теоретической, так и прикладной психологии и педагогики.

Учитывая вышесказанное, необходимо тщательно исследовать особенности воображения в школьном возрасте, выявить половые различия в его проявлениях, проанализировать взаимосвязь составляющих творческого воображения. Это даст возможность реализовать потенциал творческого мышления, креативности школьников в процессе интерактивного обучения с учетом особенности их познавательной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. В проблеме изучения специфики воображения имели научный вклад Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Н.И. Козлов, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина, О.Д. Дьяченко, А.И. Кириллова и др.

Существует ряд определений воображения как психического процесса. Воображение – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений [1]. Воображение – способность человеческого сознания создавать образы, не имеющие непосредственных аналогов в действительности [2]. Природу воображения составляет синтез, единство логического и чувственного [3]. Творческим воображением называется самостоятельное создание новых образов, включённое в процесс творческой деятельности, т.е. деятельности, дающей в результате оригинальные и ценные продукты [4].

Е.Г. Речицкая и Е.А. Сошина подчеркивают особенности процесса воображения: специфика отражательной деятельности воображения заключается в том, что оно отражает действительность как возможность, вероятность, путем переструктурирования имеющегося опыта; деятельность творческого воображения опосредована потребностями практической преобразующей деятельности человека; процесс воображения, его богатство, сила, содержательность обусловлены прошлым опытом личности, опираются на него [5].

Говоря о деятельности воображения Л.С. Выготский отмечает, что оно зависит от опыта, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются. Воображение также зависит от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности, воплощения продуктов воображения в материальную форму; зависит далее от технического умения и от традиций, т.е. от тех образцов творчества, которые влияют на человека. Выготский справедливо подчеркивает, что в процессе развития воображения гораздо менее заметно, но гораздо более важно действие такого фактора, как окружающая среда [6].

Велика роль воображения в жизни человека. С его помощью человек может мысленно перейти в разные миры – будущее, прошлое и вернуться к настоящему. Обычно человек ставит перед собой воображимую цель и для ее достижения осуществляет определенную работу, представляя все изменения, которые произойдут.

Любая творческая работа осуществляется через воображение. Развитие воображения тесно связано с расширением диапазона интересов ребенка и развитием любопытства. Каждый физически и психически здоровый ребенок любопытен и имеет активное воображение. Поскольку человеческое воображение тесно связано с мышлением, а идея и образ неотделимы, следовательно, все, что способствует развитию мышления, также полезно для воображения.

О.М. Дьяченко и А.И. Кириллова утверждают, что уровень развития воображения, проявляющийся в оригинальности выполнения детьми творческих задач, зависит от способа их выполнения, т.е. от способа манипулирования образами воображения [7].

Воображение у ребенка начинает развиваться довольно рано, оно слабее, чем у взрослого, но оно занимает больше места в его жизни [3].

Воображение ребенка особенно хорошо развивается в возрасте 5–15 лет. Если в этот период развитие воображения задерживается, в дальнейшем его активность снижается, и в результате замедляются возможности творческого мышления человека, может замирать интерес к искусству и науке.

Цель и методы исследования. Для выявления взаимосвязей и половых различий компонентов творческого воображения учащихся среднего школьного возраста было проведено исследование. В нем приняли участие 50 школьников 6-ого класса Вайкской средней школы №2 республики Армения. Продолжительность исследования – 3 месяца.

В ходе исследования использованы методы тестирования, оценки независимых экспертов, эксперимента, статистического анализа данных – корреляционного анализа.

Со школьниками применен сокращенный вариант изобразительной батареи теста креативности П. Торранса, который представляет собой задание «Закончи рисунок» [8]. С помощью методики выявляются четыре составляющие творческого воображения – беглость, гибкость, оригинальность и разработанность новых идей.

Изложение основного материала исследования. У детей среднего школьного возраста самые высокие показатели выявлены по шкале продуктивности творческого воображения, что означает, что дети быстро выдвигают новые образы и идеи. Средняя величина этого компонента у девочек составляет 7,9, а у мальчиков – 8,2.

Следующим показателем является гибкость воображения, который предполагает наличие разнообразных идей, способность переходить от одной проблемы к другой. Если у ребенка показатель низкий, это свидетельствует о ригидности, стереотипности мышления, о низком уровне информированности, ограниченных интеллектуальных способностях и низкой мотивации [8]. Исследование показало, что у школьников довольно высокие результаты гибкости воображения. Среднее значение составляет 7,1 и 7,3 соответственно для девочек и мальчиков.

Оригинальность воображения – способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых, банальных или твердо установленных. Тот, кто получает высокие значения этого показателя, обычно характеризуется высокой интеллектуальной активностью и некон-

формностью. Оригинальность решений предполагает способность избегать легких и неинтересных ответов [8].

По результатам исследования, оригинальность воображения у детей имеет средние показатели и уступает показателям гибкости воображения. Средняя величина оригинальности составляет 3,7 для девочек и 7,1 для мальчиков. Уровень оригинальности у мальчиков в два раза выше, чем у девушек.

Подробная разработка новых образов и идей характерна для учащихся с высокой успеваемостью, способных к изобретательской и конструктивной деятельности. В зависимости от характера работы этот показатель творческой деятельности в одних случаях может привести к преимуществу, а в других случаях – к ограничению [8]. Результаты показывают, что разработка новых идей имеет средний уровень выражения среди школьников и уступает всем остальным показателям воображения. Примечательно, что этот показатель также сильнее выражается у мальчиков. Средний показатель разработанности образов и идей составляет 6,1 для девочек и 7,2 для мальчиков.

Сравнительный анализ данных методики Торранса показал, что без исключения по всем составляющим творческого воображения результаты мальчиков среднего школьного возраста превосходят девочек [9].

С помощью корреляционного анализа автор попытался выяснить, какие существуют линейные отношения между изучаемыми четырьмя компонентами креативности.

Более точную оценку силы корреляционной связи между переменными можно получить, если воспользоваться таблицей Чеддока [10].

Таблица 1

Таблица Чеддока

Величина $ r_{xy} $	Характеристика (теснота) силы корреляционной связи
0,1 – 0,3	слабая
0,3 – 0,5	умеренная
0,5 – 0,7	заметная
0,7 – 0,9	высокая
0,9 – 0,99	весьма высокая

Выявлены следующие тесноты корреляционных связей. Существует весьма высокая связь (величина коэффициента корреляции между переменными равна 0,92) между продуктивностью и гибкостью воображения. С большей вероятностью можно сказать, что дети, которые

быстро создают новые образы, также быстро от одного воображаемого объекта переходят к другому.

Выявлена заметная связь (величина коэффициента корреляции равна 0,66) между продуктивностью и разработанностью новых образов и идей. Получается, что скорость воображения никоим образом не препятствует детальному разрабатыванию созданных образов. Те школьники, у которых быстро возникают новые образы, также подробно разрабатывают их.

Умеренная сила корреляционной связи выявлена между продуктивностью и оригинальностью воображения (величина коэффициента корреляции равна 0,49). Это означает, что способность быстро создавать новые образы не всегда приводит к оригинальности этих образов.

Существует высокая корреляционная связь между разработанностью и оригинальностью созданных образов (величина коэффициента корреляции равна 0,71). Школьники, у которых развито оригинальное мышление, очень тщательно, скрупулезно разрабатывают эти идеи и образы.

Выявлена заметная корреляционная связь между гибкостью воображения с одной стороны и разработанностью (величина коэффициента корреляции равна 0,68), оригинальностью (соответственно 0,55) с другой стороны. То есть насколько гибко воображение школьника,

настолько лучше разрабатываются у него идеи. Гибкость и оригинальность также взаимосвязаны друг с другом.

В ходе исследования был проведен формирующий эксперимент. На первом этапе методика Торранса проводилась в двух параллельных классах, далее были изучены и сопоставлены полученные данные. Для максимальной объективности и обеспечения надежности результатов сырые данные обоих классов анализировали и сравнивали два независимых экспертов. Отметим, что оценки экспертов совпали и друг с другом, и с нашими выводами. В результате класс, у которого были более высокие показатели, стал контрольной группой, а другой – экспериментальной.

На втором этапе исследования мы осуществили формирующие занятия. В экспериментальной группе автор провел игры и упражнения направленные на развитие воссоздающего и творческого воображения [11; 12], пытаюсь активизировать и стимулировать креативность учеников. На каждом занятии были включены 2–3 упражнения. В контрольной группе ничего не проводилось. Спустя 2 месяца, на третьем этапе исследования, для выявления воздействия формирующего эксперимента в обеих группах вторично была проведена методика Торранса. Полученные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Сопоставление показателей
экспериментальной и контрольной групп
до и после формирующего эксперимента

Компоненты творческого воображения	Средние показатели			
	Данные контрольной группы до экс- перимента	Данные контрольной группы после эксперимента	Данные экспериментальной группы до эксперимента	Данные экспериментальной группы после эксперимента
Продуктивность	8,22	8,6	7,85	9,0
Гибкость	7,04	7,7	7,07	8,6
Оригинальность	5,73	5,42	5,57	7,8
Разработанность новых образов	5,41	5,4	5,22	6,4

Совершенно очевидно, что применение развивающих упражнений и игр оказали формирующее влияние на творческое познание школьников. С одной стороны, в экспериментальной группе после формирующего эксперимента все показатели творческого воображения значительно увеличились, с другой стороны, эти показатели явно превышают

аналогичные результаты контрольной группы. Примечательно, что в показателях контрольной группы существенных изменений до и после эксперимента не наблюдалось – несколько увеличился уровень выражения беглости и гибкости воображения, а оригинальность незначительно уменьшилась. Таким образом, формирующий эксперимент существен-

но поспособствовав стимулюванню і активізації творчого воображення школьників.

Интересны различия показателей творческого воображения между девочками и мальчиками до и после формирующего

эксперимента. Если уровень всех составляющих творческого воображения до эксперимента у мальчиков был выше, то после эксперимента мы имеем следующую картину (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнение показателей девочек и мальчиков до и после формирующего эксперимента

Компоненты творческого воображения	Средние показатели			
	Данные девочек до эксперимента	Данные мальчиков до эксперимента	Данные девочек после эксперимента	Данные мальчиков после эксперимента
Продуктивность	7,9	8,2	9,4	8,6
Гибкость	7,1	7,3	8,3	9,0
Оригинальность	3,7	7,1	7,2	6,3
Разработанность новых образов	6,1	7,2	7,4	7,3

Среднее значение по беглости творческого воображения после эксперимента составляет 9,4 для девочек и 8,6 для мальчиков, по гибкости – соответственно 8,3 и 9,0, по оригинальности – 7,2 и 6,3, по разработанности новых идей и образов – 7,4 и 7,3.

Фактически, в результате формирующего эксперимента девочки, чьи проявления креативности существенно уступали мальчикам, зафиксировали более высокий уровень творческого воображения. И только в одном компоненте – гибкости воображения мальчики и до, и после формирующего эксперимента превосходят показателям девочек.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подводя итоги исследования, можно сделать следующие заключения:

– У детей среднего школьного возраста наиболее ярко выражаются продуктивность и гибкость воображения. Показатели оригинальности и разработанности новых идей имеют средние проявления.

– Коррекционный анализ показал, что между компонентами творческого воображения – продуктивностью, гибкостью, оригинальностью и разработанностью образов, существуют четкие линейные связи, которые имеют умеренные, значительные, сильные и чрезвычайно сильные проявления.

– Существует весьма высокая теснота корреляционной связи между продуктивностью и гибкостью воображения.

Выявлена сильная корреляционная связь между продуктивностью и оригинальностью воображения.

– В среднем школьном возрасте творческое воображение у мальчиков развито лучше, чем у девочек. Проявления оригинальности созданных идей и образов у мальчиков в два раза выше, чем у девочек.

– Использование упражнений направленных на развитие воображения оказывает наибольшее влияние на девочек, чем на мальчиков. Упражнения сильно стимулируют креативность девочек. В результате формирующего эксперимента у девушек показатели всех составляющих, кроме гибкости воображения, превышают показателям мальчиков.

– Для развития творческого воображения учащихся внешнее влияние имеет существенное значение. С помощью развивающих игр и упражнений можно активизировать воображение школьников, стимулировать развитие продуктивности, гибкости, оригинальности создающихся новых образов.

– Во время уроков педагоги могут регулярно применять упражнения способствующие развитию креативности, предоставляя этим занятиям 3-4 минуты.

Список библиографических ссылок

1. Маклаков А.Г. Общая психология, СПб.: Питер, 2008. 583 с.
2. Философия: Энциклопедический словарь. Под ред. А.А. Ивина. М., 2004.
3. Утбанова Я.А. Развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста в изобразительной

- деятельности. *Студенческий научный форум* 2017: IX Международная студенческая научная конференция. URL: <https://www.scienceforum.ru/2017/>.
4. Теплов Б.М. Психология. Учпедгиз, Москва, 1953, 122с.
 5. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014, 124 с.
 6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
 7. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*, 1980, №2. С. 107–114.
 8. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие. Сост. Е.Е. Миронова. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
 9. Микаелян М., Алоян Н. Изучение творческого воображения детей среднего школьного возраста. *Математическое образование: 5-я Международная конференция* (Сборник материалов). Ереван: Чартарагет, 2017, С. 136–141 (на арм.).
 10. Введение в статистические зависимости. Сост. И.А. Иконникова, Н.В. Лаходынова. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2014. 23 с.
 11. Козлов Н.И. Как развивать воображение. URL: <http://old.nkozlov.ru/library/samorazvit/d4147/#.W1nmGHWFPVM> (дата обращения 25.09.2018).
 12. Психологические игры и упражнения. Справочник для воспитателей, педагогов и психологов. Сост.: Т. Арутюнян, Х. Карапетян, А. Енгибарян. Проф. ред. Р. Степанян. Ереван: Асогик, 2014, 144 с. (на арм.).
 1. Maklakov, A.G. (2008). General psychology, St. Petersburg: Peter. 583 p. (in Rus.).
 2. Philosophy: Encyclopedic Dictionary (2004). In A.A. Ivin (Ed.). Moscow. (in Rus.).
 3. Utbanova, Ya.A. (2017). Development of creative imagination in children of preschool age in visual activity, *Student Scientific Forum* 2017: IX International Student Scientific Conference. Retrieved from <https://www.scienceforum.ru/2017/> (in Rus.).
 4. Teplov, B.M. (1953). Psychology. Moscow: Uchpedgiz. 122 p. (in Rus.).
 5. Rechitskaya, E.G., Soshina, E.A. (2014). Development of creative imagination of junior schoolchildren in conditions of normal and broken hearing. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS. 124 p. (in Rus.).
 6. Vigotsky, L.S. (1997). Imagination and creativity in childhood. St. Petersburg: SOYUZ. 96 p. (in Rus.).
 7. Dyachenko, O.M., Kirillova, A.I. (1980). On some features of the development of the imagination in preschool children. *Questions of psychology*, 2. 107–114 (in Rus.).
 8. Collection of psychological tests. Part II: The Manual (2006). In E.E. Mironov (Comp.). Minsk: Women's Institute of ENVILA. 146 p. (in Rus.).
 9. Mikaelian, M., Aloyan, N. (2017). Study of the creative imagination of secondary school age children, *Mathematical Education: 5th International Conference (Collected Materials)*, Yerevan: Chartaraget. 136–141 (in Arm.).
 10. Introduction to statistical dependencies (2014). In I.A. Ikonnikova, N.V. Lakhodinov (Comp.). Tomsk: Publishing house Tomsk State Architecture Builds University. 23 p. (in Rus.).
 11. Kozlov, N.I. How to develop imagination. Retrieved 25/09/2017, from <http://old.nkozlov.ru/library/samorazvit/d4147/#.W1nmGHWFPVM>. (in Rus.).
 12. Psychological games and exercises. (2014). Handbook for educators, teachers and psychologists. In T. Harutyunyan, H. Karapetyan, A. Engibaryan (Comp.), R. Stepanyan (Profes. Ed.). Yerevan: Asogik. 144 p. (in Arm.).

References

MIKAELIAN Marine,

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Psychology Department, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University;
Associate Professor of Personality Psychology Department,
Yerevan State University, Republic Armenia

THE RATIO OF THE COMPONENTS OF THE CREATIVE IMAGINATION OF CHILDREN OF MIDDLE SCHOOL AGE

Summary. Introduction. There are many studies on the imagination of children of preschool and elementary school age. But the problem of creative imagination of middle school age children has not been studied much and requires a comprehensive study. The components of creative imagination are productivity, flexibility, originality and the ability to develop new ideas. Given the relationships between these components, teachers can develop and improve the pupils' creative imagination during the learning process.

The purpose of the publication is to study the manifestations and proportions of the components of the creative imagination of middle-school children, and to compare the gender characteristics of the imagination.

Methods. The empirical part of the study used the test of creativity of P. Torrance, the assessment of independent experts, and an experiment. A formative experiment was carried out to identify the external influence on the activation of creative imagination. Using correlation analysis, the author tried to establish linear relationships between the components of creative imagination.

Results and scientific originality. As a result of the study, it is proved that schoolchildren have the highest indicators of productivity and flexibility of imagination, originality and development of new ideas have average

indicators. The article summarizes the correlation analysis - a strong correlation between the productivity and flexibility of imagination, the elaboration and originality of imaginary images was revealed in a sample of 6th grade students of Vaykh secondary school № 2 of the Republic of Armenia. A strong correlation between productivity and originality of the imagination is established.

Summarizing the results of the experiment, the author comes to the conclusion that the use of developmental exercises and games have a formative effect on the creative knowledge of pupils. The following conclusion is noteworthy - despite the fact that the results of middle-school boys are superior to girls in all components of the creative imagination, the use of exercises aimed at developing creativity have the greatest impact on girls.

Practical significance. The data obtained may be useful for teachers and school psychologists working with high school students.

Keywords: creative imagination; fluency of imagination; flexibility of imagination; originality of imagination; the development of new images; middle school age children.

Одержано редакцією 05.08.2019
Прийнято до публікації 03.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-205-211
ORCID 0000-0001-7636-6277

ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії та методики її навчання,
Криворізький державний педагогічний університет
e-mail: chuvasova-natalia@rambler.ru

УДК 378:[37.011.3– 051:54+57]

ПРОГНОЗУВАННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано теоретичні основи проблеми проектування та прогнозування процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології під час навчання у закладах вищої освіти.

Виокремлено сутність понять «творчий потенціал», «проектування» та «прогнозування».

Розглянуто шляхи оновлення навчальних програм фахових дисциплін.

Обґрунтовано, що підготовка фахівців нового типу, розв'язання суперечностей між спеціалізацією й розвитком особистості, актуалізує потребу в розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх учителів хімії та біології; підвищення ефективності навчального процесу в умовах зростання контингенту вищої школи, що зумовлює пошук шляхів раціонального перетворення системи підготовки фахівців, перегляду цілей, змісту, методів і організації освіти підготовки творчого учителя хімії та біології у закладах вищої освіти.

Ключові слова: педагогічне проектування; педагогічне прогнозування; творчий потенціал майбутніх учителів хімії та біології; фахова підготовка;

цілепокладання; декомпозиційно-композиційна стратегія; білінгвальні модулі.

Постановка проблеми. Підвищення вимог суспільства до підготовки педагогічних кадрів зумовлює необхідність формування творчої особистості сучасного учителя, розвитку його творчого потенціалу й готовності до творчої професійної діяльності. Нині потрібен високопрофесійний учитель із широким кругозором, високим рівнем творчого потенціалу й професійної компетентності, здатний прогнозувати та проектувати не лише процес розвитку власного творчого потенціалу, а й кожного учня, та шкільного колективу в цілому, щоби забезпечити учням умови для творчої самореалізації та самовираження їхньої індивідуальності, підвищити їхню активність в особистісному розвитку і становленні.

Мета статті. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування сутнісних характеристик проблеми проектування та прогнозування процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та

біології під час навчання у закладах вищої освіти.

Студентські роки – значущий період у процесі розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх учителів хімії та біології, коли відбувається накопичення творчого досвіду майбутньої педагогічної діяльності. У даний час, коли престиж педагогічної професії катастрофічно падає, один із ключів до порятунку слід шукати, на нашу думку, у розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології в процесі організації фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Очевидний інтерес представляють дослідження, що розкривають систему професійної підготовки особистості як суб'єкта інноваційних освітніх процесів, процес професійного розвитку та саморозвитку особистості студента, його творчих характеристик, наукового стилю мислення: А. Вовк, К. Гнезділова, С. Гончаренко, Н. Гузій, А. Гуржий, С. Данилюк, Т. Десятов, Е. Зеєр, Н. Калініченко, А. Кондрашова, Є. Лодатко, А. Нічуговська, В. Ортинський, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Субетто, В. Слэтьонін та інші).

Виклад основного матеріалу дослідження. Творчий потенціал як ціннісно-особиста категорія виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін, до нової ситуації, забезпечує їй спроможність змінювати характер власної діяльності, змінюватися і розвиватися водночас і самій.

На думку А. Кондрашової: «Підготовка сучасного вчителя – професіонала і громадянина передбачає наявність спеціальних заходів, що забезпечують мобілізацію в освітньому процесі інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторських здібностей, креативності та рефлексії студентів» [1, с. 53].

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості у процесі фахової під-

готовки майбутнього учителя хімії та біології має велике значення, тому, що формується спеціаліст здатний впроваджувати прогресивні інновації у суспільстві та служити засобом створення творчого продукту у професійній діяльності.

Сьогодні активно обговорюється концепція випереджальної освіти, суть якої полягає в тому, що пропонується так перебудувати зміст і методологію навчального процесу в усіх ланках системи освіти, щоби вона виявилася здатною своєчасно готувати майбутніх учителів хімії та біології до нових умов існування, давати їм такі знання і вміння, які дозволили б їм не тільки успішно адаптуватися в новому соціальному й інформаційному середовищі, а й активно впливати на нього в інтересах збереження й подальшого гармонійного розвитку людського суспільства й навколишньої природи.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості у процесі фахової підготовки майбутнього учителя хімії та біології має велике значення, тому, що формується спеціаліст здатний впроваджувати прогресивні інновації у суспільстві та служити засобом створення творчого продукту у професійній діяльності.

Творчий потенціал педагога змінюється, розвивається, збагачується у процесі діяльності. У кожного учителя свій рівень розвитку творчого потенціалу обумовлений специфікою професійної підготовки та розвитком особистісних якостей.

Для розуміння специфіки конструювання процесу навчання важливо звернутися до проблеми логіки навчального процесу, уперше обґрунтованої М. Даниловим [2]. Він пропонує розглядати її в трьох аспектах: як основну лінію розгортання процесу навчання за курсом загалом; як логіку процесу навчання, обмежену певною темою; як логіку навчального процесу в масштабі одиниці засвоєння. Між взаємопов'язаними логіками М. Данилова й типами педагогічних завдань, виділених із тимчасової ознаки, можна провести паралель так само, як між педагогічними завданнями й «ланкою» навчального процесу. Викладач досягає успіху, якщо під час розробки технології конструювання головними «точками відліку» для себе він робить студентів, їхні потреби, їхню готовність до роботи над предметом на даній стадії навчання, їхню здатність до саморозвитку, розвиток

їхнього творчого потенціалу й підтримує їх відповідними методами.

Всебічне знання про рівень розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології є необхідною передумовою етапів конструювання освітнього процесу: проектування та прогнозування.

На думку М. Кагана: «Кожна дія, яка відбувається не інстинктивно, чи не імпульсивно, а цілеспрямовано, повинна здійснюватися на основі проекту, що їй передує» [3, с. 240].

Як зазначає Л. Кондрашова: «У «проблемному полі» освіти педагог повинен вміти проектувати перспективу життєдіяльності, як окремого учня, так і колективу класу в цілому. Педагог повинен, бути готовий до того, щоб не допустити появи ситуацій, стимулюючих кризис ідентичності особистості» [4, с. 274].

О. Заїр-Бек розглядає педагогічне проектування – як «спеціальним чином організоване осмислення педагогічних проектів і систем, коли на основі наявного стану та прогнозу бажаних результатів створюється новий вигляд системи і одночасно процес реалізації в дійсності задуманого» [5].

В. Бедерханова, відзначаючи різноманіття практичних варіантів проектування, виділяє два основних напрямки. Перший включає проектування і створення проектів в інтенсивних формах. Сюди відносяться організаційно-діяльнісні, інноваційні, продуктивні ігри і проектувальні збори. Другий співвідноситься зі спільним ступеневим проектуванням освітнього процесу всіма його учасниками, де сам процес проектування розглядається як один з факторів становлення освітнього закладу гуманістичної орієнтації [6, с. 169].

В. Загв'язинський [7] в описі процесу проектування виділяє стратегічний і тактичний рівні. Наприклад, стратегічний рівень дидактичного проектування пов'язаний із формуванням (усвідомленням) цілей, аналізом об'єктивних і суб'єктивних умов педагогічної ситуації, педагогічним прогнозом, виробленням ідей і задумів, визначенням загальної логіки вивчення навчальної теми. На тактичному рівні відбувається конкретизація загальної логіки в систему методів і способів щодо ситуації навчання.

Педагогічне проектування полягає в змістовному, організаційно-методичному, матеріально-технічному і соціаль-

но-психологічному (емоційному, комунікативному та креативному) оформленні задуму реалізації цілісного вирішення педагогічного завдання.

Ми погоджуємося з думкою О. Грабчак, що «основною метою проектної діяльності є виявлення у студентів сильних сторін особистості, створення нових можливостей для самореалізації студентів [8, с. 56].

Стратегія модернізації навчальної програми зумовлює необхідність оновлення предметів природничого циклу дисциплін. На процес оновлення змісту навчальних програм із предметів природничого циклу впливає характер стратегії модернізації підготовки майбутніх учителів хімії та біології. У педагогічній практиці використовуються дві стратегії: адаптивно-реконструктивна і креативно-перетворююча стратегії оновлення й підготовки педагогічних кадрів.

Перша стратегія ґрунтується на консервації наявної системи підготовки та здійсненні часткових «косметичних» змін, які мають фрагментарний характер і не зачіпають сутності системи загалом. Ці інновації спрямовані на досягнення гарантованих результатів у рамках традиційної системи. Як приклад таких інновацій можна навести запозичення закордонного досвіду підготовки майбутніх учителів хімії та біології, який критично аналізується й реконструюється у вітчизняній освітній практиці.

На відміну від такої стратегії креативно-перетворюючі інноваційні стратегії змінюють всю систему підготовки майбутнього учителя загалом, надаючи їй як нову стратегічну спрямованість (наприклад, багаторівневість, міждисциплінарність, інтегративність, міжнародний характер) і нове змістовне наповнення (спряження варіативних модулів, що забезпечують інтеграцію спеціальних психолого-педагогічних і методичних знань із реальною педагогічною практикою), так і впровадження нового технологічного інструментарію (кейс-стаді, навчальні проекти, занурення тощо). У цьому випадку мова йде про інновації-трансформації, які якісно видозмінюють процес підготовки майбутніх педагогів, спираючись на інноваційну культуру і творчий потенціал викладачів і студентів.

Технологія проектування навчальної інформації - процес прийняття педагогічних рішень в умовах системи обмежень

і приписів, які диктуються встановленими нормами (що і в якому обсязі повинні засвоїти студенти); вихідним рівнем підготовленості студентів до сприйняття навчальної інформації; можливостями самого викладача, а також того вишу, в якому він працює.

Проектне навчання передбачає побудову процесу навчання в логіці діяльності, що має особистісний сенс для студента; комплексний підхід до розробки проекту, що забезпечує збалансованість розвитку творчого потенціалу; варіативність використання базових знань і умінь в реальному майбутньому шкільному житті.

У підготовці студентів до проектування і створення освітнього середовища в шкільних умовах Л. Кондрашова передбачає вирішення наступних завдань:

- навчити їх усвідомлювати себе суб'єктами педагогічної діяльності;
- удосконалювати вміння майбутніх педагогів вибирати необхідні засоби і способи вирішення педагогічних завдань, освоювати нові технології професійної роботи;
- розвивати здатність проектувати превентивну діяльність, керувати нею (самостійно ставити цілі, відбирати зміст, методи, форми з урахуванням особливостей особистості учня);
- стимулювати готовність в кожному учні бачити особистість, створювати необхідні умови для самовираження і самоствердження його в колективі однолітків [9, с. 278].

Всебічне знання про рівень розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології є необхідною передумовою подальшого етапу конструювання освітнього процесу – прогнозування, що зводиться до педагогічного цілепокладання. Мета, яка є системоутворюючим чинником фахової підготовки, породжує нові цілі, більш конструктивні. Діагностичність є загальною вимогою до розробки цілей і завдань розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології.

Прогнозування це процес отримання випереджувальної інформації про об'єкт, що спирається на науково обґрунтовані положення й методи. При цьому об'єктами є група, студент, знання, відносини.

Педагогічне прогнозування, яке взаємопов'язане з цілепокладанням, своїм кінцевим підсумком має конкретизацію

педагогічних цілей які трансформуються в систему педагогічних завдань. Водночас відбувається втілення педагогічного завдання в конкретному навчальному матеріалі з урахуванням підготовленості й найближчих резервних можливостей особистості та колективу, тобто тих даних, які дає педагогічна діагностика.

Фактором успішного вирішення завдань навчального процесу, побудованого на дидактичній взаємодії його учасників, виступає викладач. Він покликаний забезпечити умови для досягнення проєктованих цілей дидактичної взаємодії і стимулювати:

- розвиток особистості майбутнього учителя хімії та біології, формування його активної професійної позиції і творчого стилю діяльності;

- підготовку студентів до перетворення наукового знання в інструмент практичної дії;

- розвиток професійної компетентності до творчого здійснення професійної діяльності, створення і впровадження інновацій в професійну практику[10].

Мета підготовки майбутнього фахівця в університеті полягає в тому, щоб надавати йому індивідуальну допомогу в придбанні таких якостей особистості, як готовність діяти і вдосконалювати свій інтелектуальний і творчий потенціал, пристосовуватися до середовища, виявляючи стійкість і протистояння його негативним впливам, здатність постійно вдосконалювати власний рівень професійності і творчості.

Передбачення змін знань, умінь і навичок визначає здатність особистості до навчання. Прогноз в навчальній діяльності дуже важливий як для учня, так і для вчителя. «Навченість» школяра включає наявність знань у вигляді певної інформації і наявність умінь і навичок при їх відтворенні. У прогнозуванні можна виділити управлінські якості. Справа в тому, що суспільство у вигляді соціального замовлення пред'являє школі вимоги забезпечення міцних знань її випускників. Завдання школи полягає в тому, щоб сформувані у школярів сучасну картину світу в діалектичному взаємозв'язку її компонентів. Саме отримуючи знання, дитина разом з ними отримує уявлення про світ, про свої можливості в його освоєнні. Крім того роль знань велика у виборі людиною способу дій в тій чи іншій ситуації. Знаючи закони розвитку світу, тенденції змін в ньому відбувають-

ся, особистість здатна вибрати правильні орієнтири, що визначають її здатність до дій. І, нарешті, знання визначають ставлення особистості до подій, фактів, явищ. Сукупність навчальних предметів, що визначається державним стандартом, надає кожному школяреві можливість отримати знання по кожному з них. На основі отриманих знань формуються вміння. Вміння забезпечує система придбаних школярем знань. Вони розвиваються шляхом вправ і в розвиненому вигляді визначають поведінку школяра не тільки у звичному для нього середовищі, а й у нових умовах життєдіяльності. В ході прогнозування вчитель може передбачати те, як отримані спочатку школярем знання можуть відтворюватися в подальшому їх практичному використанні.

Педагогічне прогнозування зазвичай визначається як процес отримання випереджувальної інформації про особистість, що спирається на науково обґрунтовані підходи, принципи та методи. Під час конструювання педагогічного процесу елементи пошукового й нормативного прогнозування найтіснішим чином пов'язані. Прогнозований результат являє собою сукупність різноманітних гіпотез, щодо оптимальних способів вирішення педагогічної проблеми, перебирання яких в актах мислення здійснює викладач.

Проведений аналіз відповідної наукової літератури та вище наведені міркування дали змогу визначити два основних етапи педагогічного проєктування змісту розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології:

- перший етап: концептуальний (постановка проблеми у зв'язку із соціальним замовленням, глобальними проблемами вищої освіти і викликами життя, розгляд основних положень, які будуть визначати процес педагогічного проєктування змісту освіти тощо);

- другий етап: конструкторський (визначення основних процесуально-змістових ліній навчальних програм з хімії та біології, їх обґрунтування та наповнення її конкретним змістом).

На першому етапі було обґрунтовано концептуальне бачення розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології, суть якого можна окреслити з позицій гуманізації вищої освіти, спрямованості її змісту на особистісно-орієнтований та діалогічні підходи і тех-

нології навчання, що входить у протиріччя з традиційним змістом фахової підготовки, і є тією проблемою яка розв'язувалась у процесі педагогічного проектування.

На другому етапі, під час конструювання структури змісту фахової підготовки, в основу якого покладено проектну технологію, як процес інноваційної діяльності людини, було обґрунтовано можливості проектування як основи формування творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології. Проектно-технологічна діяльність дає змогу інтегрувати у змісті фахової підготовки студентів різні види діяльності, знання з різних галузей сучасної науки, інформаційно-комп'ютерних технологій. У цьому розумінні фахова підготовка має бути гнучкою і пристосованою до сучасних потреб суспільства та спрямованою на розвиток творчої особистості майбутнього учителя. Це досягається через розвиток творчого потенціалу студентів, оновлення методами творчої діяльності, інформаційно-комунікаційними та діалогічними технологіями.

Системні інновації в розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології можна розділити на когнітивні й структурно-змістовні. Когнітивні інновації пов'язані з отриманням нових наукових знань у різних галузях науки, які лежать в основі проектованої освітньої програми. Йдеться, по-перше, про спеціальні дисципліни, які належить у майбутньому викладати майбутньому учителю хімії та біології. Слід подолати помітну останніми роками тенденцію до того, що навчальні дисципліни, які викладаються у вищій, відчужені від відповідних областей наукових знань, і культивувати думку, згідно з якою кожна навчальна дисципліна повинна сприйматися не абстрактно, а як відповідна галузь наукових знань. Таке сприйняття не порушить практичну спрямованість дисциплін, що викладаються, а навпаки, зробить науку робочою і сприятиме впровадженню результатів наукового пошуку в освітній процес. По-друге, проектується фокусування програми на психолого-педагогічних і методичних аспектах, що забезпечує інтегративний характер підготовки майбутніх учителів хімії та біології.

Для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології можливе використання ще однієї інноваційної стратегії проектування розробки у закладах вищої освіти міждисциплінар-

них інтегрованих програм – стратегію декомпозиції й композиції модульних елементів програми. Сутність даної стратегії полягає в здійсненні декомпозиції наявних програм підготовки майбутніх учителів хімії та біології за окремими профілями, вичленування з цих програм найбільш важливих змістовних блоків, необхідних для конструювання програми та проектування композиції даної програми у закладах вищої освіти завдяки поєднання виділених тематичних блоків із тематичними блоками психолого-педагогічного та методичного напрямку.

Зміст програми з хімії та біології у закладах вищої освіти забезпечується завдяки поєднанню обов'язкових модулів, модулів за вибором і самостійно сконструйованими студентами модулів із виділених у результаті декомпозиції щодо автономних модульних елементів різних науково-тематичних блоків.

Отже, нова композиція програми з хімії та біології у закладах вищої освіти дозволяє студентам вибрати індивідуальний «перспективний план навчання», який відповідає їхнім освітнім потребам. Пропонована декомпозиційно-композиційна стратегія передбачає як безперервне, послідовне вивчення модулів, так і досить гнучкі й вільні конструкції варіативного характеру, які самостійно проектується студентами відповідно до індивідуальних освітніх запитів. Студент накопичує залікові одиниці, вибудовує індивідуальну освітню траєкторію відповідно до етапів становлення своєї професійно-педагогічної біографії.

У процесі проектування кваліфікаційної програми можуть конструюватися білінгвальні модулі з предметів психолого-педагогічного циклу з використанням рідної та іноземних мов, які забезпечують розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології. Проектування білінгвальних модулів включає три змістовно-релевантні лінії. Перша лінія відбиває вивчення педагогічних явищ і процесів у вищій і середній школі країни досліджуваної мови з погляду їхньої культурно-педагогічної специфіки, освоєння закордонної педагогічної та навчальної культур за допомогою автентичних джерел. Друга лінія охоплює явища і процеси, що мають універсальний характер, незалежно від національних, культурних і мовних особливостей. Третя змістовно-релевантна лінія дозволяє студентам по-новому осмислити педагогічні реалії власної країни в контексті світового досвіду. Отже, у процесі вивчення білінгвальних модулів студенти досягають у

порівняльному ключі «своє», «їхнє» і «наше», що сприяє формуванню в них синтезу предметної, мовної та міжкультурної компетенцій.

Занурення у відкрите освітнє середовище дозволяє освоїти нові форми організації освітнього процесу. До таких належать:

– віртуально-розподілене навчання, яке здійснюється в змішаних формах, за допомогою виділення «присутнього» блоку, коли студенти вивчають навчальний матеріал в аудиторії, а віртуальний блок – самостійно, використовуючи засоби інформаційних, мережових, телекомунікаційних, комп'ютерних технологій, у групах та індивідуально за підтримки та консультації викладача;

– дистанційне навчання, що дозволяє здійснювати навчання в заочній формі в індивідуальному темпі й за індивідуальними програмами, використовуючи інформаційні, телекомунікаційні, комп'ютерні технології за педагогічного супроводу викладачів;

– індивідуально-курсове навчання, що обумовлює здійснити проектування та реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів кожного студента завдяки реструктуруванню навчального часу й більш інтенсивного (блокового) програмного матеріалу, включно з модулями за вибором.

Використання прогнозування та проектування процесу розвитку творчого потенціалу призводить до того, що навчальна діяльність поступово набуває рис творчої діяльності. Майбутній вчитель хімії та біології виходить за рамки поставлених викладачами завдань, активно шукає нові методи реалізації своїх здібностей, по-новому осмислює й оцінює результати власної діяльності. У цих пошуках розвиваються й утверджуються особливості суб'єкта, що характеризують його як творчу особистість.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, підготовка фахівців нового типу, розв'язання суперечностей між спеціалізацією й розвитком особистості, актуалізує потребу в розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх учителів хімії та біології; підвищення ефективності навчального процесу в умовах зростання контингенту вищої школи, що зумовлює невідкладне виконання завдання – відшукування шляхів раціонального перетворення системи підготовки фахівців, перегляду цілей, змісту, методів і організації освіти підготовки творчого учителя хімії та біології у закладах вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Кондрашова Л.В. Концепция формирования учителя – профессионала и гражданина в контексте педагогического наследия А.А. Захаренко. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 2017. №1. С. 52–58.
2. Данилов М.А., Есипов Б.П., Скаткин М.Н. Основы дидактики. Под ред. Б.П. Есипова. М.: Просвещение, 1967. 382 с.
3. Каган М.С. Философия культуры: учеб. пособ. Санкт-Петербург, 1996. 240 с.
4. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: монография. Кривой Рог, 2007. 474 с.
5. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: монография. Санкт-Петербург, 1995. 324 с.
6. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2001. 218 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб.пособ. / Москва: Академия, 2001. 192 с.
8. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы: монография. Кривой Рог, 2007. 474 с.
9. Грабчак О.В. Засоби соціального проектування як один з напрямів формування потреби у професійній самореалізації студентів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2(8). С.55–58.
10. Чуvasова Н.О. Теоретичні і методичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2017. 532 с.

References

1. Kondrashova, L.V. (2017). The concept of a teacher's formation as a professional and citizen in the context of A.A. Zakharenko's pedagogical heritage. *Bulletin of Cherkasy University. Series Pedagogical Sciences*, 1, 52–58 (in Rus.).
2. Danilov, M.A., Yesipov, B.P., Skatkin, M.N. (1967). Basics of didactics. In B.P. Yesipov (Ed.). Moscow: Prosveshchenie (in Rus.).
3. Kagan, M.S. (1996). The philosophy of culture: training guide. St. Petersburg (in Rus.).
4. Kondrashova, L.V. (2007). The higher pedagogical school and Bologna Process: realities and prospects (Monograph). Krivoy Rog (in Rus.).
5. Zair-Bekh, E.S. (1995). Basics of pedagogical design: monograph. St. Petersburg (in Rus.).
6. Bederkhanova, V.P. (2001). Formation of personally focused teacher's position: monograph. Krasnodar: Kubanskiy State University (in Rus.).
7. Zagviazinskiy, V.I. (2001). Theory of training: Modern interpretation: training guide. Moscow: Academia (in Rus.).
8. Kondrashova, L.V. (2007). The higher pedagogical school and Bologna Process: realities and prospects: monograph. Krivoy Rog (in Rus.).
9. Grabchak, O.V. (2013). Means of social design as one of the directions in the need for professional students' self-realization. *Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of social technologies of "Ukraine" University*, 2(8), 55–58 (in Ukr.).
10. Chuvasova, N.O. (2017). *Theoretical and methodological basis of development of future chemistry and biology teachers' creative potential in higher educational establishments*. (PhD dissertation). Cherkasy: Cherkasy National Bohdan Khmelnytsky University. (No13/00/04) (in Ukr.).

CHUVASOVA Nataliia,

Doctor Science in Pedagogy, Assistant Professor of Chemistry and Training Techniques Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University

FORECASTING AND DESIGN OF DEVELOPMENT OF FUTURE CHEMISTRY AND BIOLOGY TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING

Summary. Introduction. The problem of student's years is a significant period in development of creative potential of future chemistry and biology teachers's identity, when there is an accumulation of creative experience of future pedagogical activity, professional competence, there is formed the ability to predict and project not only his or her own, but also each student's, and general school staff's creative potential development, to provide good conditions for creative self-realization and self-expression of students' identity, to increase their activity in the personal growth and formation.

The purpose of the article is the theoretical justification of essential characteristics of a design problem and forecasting of development of future chemistry and biology teachers' creative potential during their training in institutions of higher education.

Results. Design and forecasting have common goals and orientation to develop future chemistry and biology teachers' creative potential. However, design demands more rig our and responsibility as it is carried out for obtaining increase in the level of creative potential development directly in practice. Forecasting allows to define some variations in conclusions. Interference of design and forecasting provides the grounds to consider that creative activity design becomes a base for possible detection of new sources of forecasting. Forecasting as compulsory intellectual procedure is used in design for formation of reasonable judgment of development prospects of creative potential in the future.

Originality. For development of creative potential of future chemistry and biology teachers it can be possible to use the innovative strategy design of development of the

cross-disciplinary integrated high school programs – the strategy of decomposition and composition of program's modular elements. The offered decomposite – composite strategy provides continuous, modules consecutive studying as well as flexible and free designs of variable character which are independently projected by students according to the individual educational inquiries. Thus, student accumulates test units, builds an individual educational path according to stages of the professional and pedagogical biography formation. During the designing process of the qualification program the bilingual modules in subjects of psychology and pedagogical cycle with Ukrainian and foreign languages use can be built, that will provide the development of future chemistry and biology teachers' creative potential.

Conclusion. Training of new type specialists, eliminating disputes between specialization and personal development, actualizes the need for development of future chemistry and biology teachers' creative potential. Therefore, the creative orientation of fundamental knowledge as a development tool of future chemistry and biology teachers' creative potential requires technology promotion of future chemistry and biology teachers' vocational training.

Keywords: pedagogical design; pedagogical forecasting; future chemistry and biology teachers' creative potential; vocational training; goal setting; decomposite – composite strategy; bilingual modules.

Одержано редакцією 08.08.2019
Прийнято до публікації 02.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-211-216
ORCID 0000-0002-6739-4089

ГРИЩЕНКО Тетяна Андріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики і хореографії,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: grichenko.nataly83@gmail.com

УДК 378.22.041

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Здійснено аналіз поняття «професійне самовиховання» і зазначено, що професійне самовиховання магістра педагогіки вищої школи є свідомою діяльністю особистості з удосконалення знань, умінь, навичок відповідно до вимог педагогічної професії, професійно-смыслового самовідношення, розвитку здібностей до професійного самовизначення й саморозвитку.

З'ясовано компонентний склад професійного самовиховання та встановлено, що важливою передумовою й водночас результатом самовиховання магістрів ПВШ є мотивація, професійно-особистісна рефлексія, здатність до пошуку особистісної оцінки власного життєвого й педагогічного досвіду.

Акцентовано увагу на рівнях професійного самовиховання і показано, що про успішність самовиховання як специфічної діяльності педагога можна говорити лише у контексті цілепо-

кладання, планування, опанування засобів самовиховання, самоконтролю, корекцій.

Розглянуто низку логічно взаємозалежних і взаємозумовлених етапів роботи над собою в педагогічному процесі, розкрито сутність кожного з них.

Ключові слова: професійне самовиховання; магістри педагогіки вищої школи; педагогічна діяльність; професійне самовиховання.

Постановка проблеми. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та ін. висунули перед закладами вищої освіти (далі ЗВО) серйозні вимоги щодо ефективної професійної підготовки

майбутнього фахівця педагогічного профілю, наголосили на важливості формування конкурентоспроможного, високоосвіченого, компетентного педагога, який має унікальні професійні знання, природні здібності, високий рівень педагогічної майстерності, прагне й досягає успіху, здатний до роботи в нових умовах. Отже, кожен майбутній викладач повинен поглянути на себе, як на особистість, критично оцінити власне «Я»-реальне, порівняти його з «Я»-ідеальним.

Сьогодні неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців без уваги до самовиховання як одного з елементів процесу навчання у ЗВО. Воно є особливо важливим для магістра – майбутнього викладача, бо ця професія вимагає багато знань, життєвих умінь, практичних навичок, а самовиховання є саме тим «золотим ключем», який відкриває чарівні двері краси педагогічної дії» [1], потребує осмислення самого себе в соціальній реальності, пошук відповідей на життєві й професійні запитання, оцінку педагогічних ситуацій, творчості, педагогічної майстерності тощо. Зауважимо, щоб у майбутньому кваліфіковано керувати та залучати до самовиховання студентів, допомагати їм організувати та систематизувати роботу над собою, самому потрібно виявляти активність у процесі становлення та розвитку своєї особистості. Отже, актуальною стає проблема професійного самовиховання, бо саме воно є продовженням професійної освіти, уможливає формування рис та якостей, що зумовляють здійснення успішної професійної діяльності, забезпечує процеси соціалізації та професійного становлення викладача.

Ретроспективний аналіз педагогічної спадщини видатних мислителів (А. Дистервега, Я.-А. Коменського, С. Русової, Г. Сковороди, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.) уможливив дійти висновку, що самовиховання є невід'ємною складовою професійного самовдосконалення особистості педагога, сприяє зростанню професійної майстерності, підвищенню наукового рівня, активізації педагогічної творчості, формуванню нового суспільно-культурного світогляду тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиліття в науковій вітчизняній та зарубіжній літературі багато уваги приділено проблемі самовиховання, професійного самовиховання, які розглядають із різних позицій. На сьогодні є багато думок сучасних учених,

науковців, дослідників щодо проблеми професійного самовиховання:

- професійне самовиховання викладачів (В. Ільчук, О. Кучерявий, Е. Панасенко, Л. Петриченко, Г. Цветкова та ін.). Так, Г. Цветкова звернула увагу на осмислення сутнісного духовного ядра й відтворення цілісного образу процесу самовдосконалення особистості як необхідної умови для забезпечення ефективної діяльності викладача вищої школи [2];

- професійне самовиховання вчителя (А. Бойко, А. Єрмоленко, С. Єлканов, В. Ковальчук та ін.). А. Бойко зазначила, що «саме за допомогою самовиховання, самопізнання, саморозвитку будь-яка людина, що обрала професію вчителя, здатна успішно самореалізуватися в педагогічній діяльності, збагатити педагогічну культуру своїми внесками» [3];

- професійне самовиховання майбутніх учителів (І. Газда, І. Зязюн, В. Іщенко, О. Кіліченко, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Мирончук, Н. Носовець та ін.). Так, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос зазначили, що найважливішою умовою виникнення потреби в професійному самовихованні майбутнього педагога є перетворення його з об'єкта виховного впливу («Я – студент, нехай мене вчать») на суб'єкта організації власної життєдіяльності («Я – майбутній спеціаліст, готую себе до цього») [1, с. 40];

- професійне самовиховання майбутніх викладачів (О. Заболотний, С. Мішин, С. Шеверун та ін.). О. Заболотний, теоретично обґрунтувавши педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів, зазначив, що однією з умов є «систематичний розвиток мотивації магістрантів до професійно-педагогічного самовиховання» [4].

Зауважимо, що поняття «самовиховання» є актуальним для педагогічної науки тому, що процес самовиховання, як зазначили І. Трухін та О. Шпак, стає дедалі перспективнішим механізмом соціалізації сучасної людини з її високим рівнем освіти та поступовим розвитком самосвідомості [5, с. 43]. Водночас дослідники (А. Вихрущ, О. Заболотний, Н. Сідаш та ін.) підкреслили, що проблема самовиховання майбутнього викладача ЗВО не набула ґрунтовного висвітлення. Більшість майбутніх викладачів не усвідомлюють важливості проблеми особистісного зростання. За даними нашого дослідження, 56,3% магістрів педагогіки вищої школи (далі ПВШ) вважають, що аби бути фахівцем, педагогу достатньо добре вчитися, якісно викладати свій

предмет, бути щирим, позитивним, комунікабельним тощо, при цьому вони не бачать необхідність у професійній самооцінці та самовихованні. Це, так само, визначає актуальність представленої проблеми, зумовлює необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної, посилення психолого-педагогічної підготовки викладача.

Метою статті є з'ясування ролі професійного самовиховання як чинника фахової підготовки магістрів педагогіки вищої школи в умовах сучасного ЗВО, уточнення сутності цього поняття, визначення педагогічних умов організації самовиховання майбутнього викладача, а також взаємозалежних і взаємозумовлених етапів роботи над собою в педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі ознайомлення з працями вчених, дослідників, педагогів-практиків було виявлено, що кожен науковець намагався подати власне трактування сутності поняття «професійне самовиховання», аналізуючи при цьому низку інформаційно-довідникових, наукових джерел. Отже, професійне самовиховання – це свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості, згідно з вимогами професії до людини (Г. Беленька); завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, яке так само народжується в результаті суперечностей між бажаннями й можливостями (А. Бойко); свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії (Г. Мешко, Н. Носовець); систематична та свідомо діяльність людини, спрямована на саморозвиток і формування своєї базової культури (А. Подимова, В. Сластьонін).

Аналізуючи визначення науковців, зазначимо, що ключовими, у розумінні сутності поняття «професійне самовиховання», є слова «особистість», «свідомо діяльність», «удосконалення», «професія». Отже, професійне самовиховання магістра педагогіки вищої школи – це свідомо діяльність особистості щодо вдосконалення знань, умінь, навичок відповідно до вимог педагогічної професії, спрямована на становлення професійно-мислового самовідношення, розвиток здібностей до професійного самовизначення й саморозвитку, що сприяє успішній самореалізації в педагогічній діяльності, збагаченні педагогічної культури своїми внесками.

Аналіз наукових досліджень А. Бойко [3], О. Кобенко [6], В. Ковальчук [7] уможливорює зазначити, що «передумовами ефективного самовиховання людини є її життєві цілі й плани, здатність до об'єктивної самооцінки, звичка до вольового саморегулювання, творче мислення, почуття власної гідності, а також знання теорії самовиховання та наявність певного досвіду роботи над собою» [6, с. 136]. Зазначимо, що окреслені передумови є водночас і метою, і напрямками професійного самовиховання як магістрів, так і чинних вихователів, учителів і викладачів.

Основи процесу самовиховання, як зазначено А. Кудрик, Ю. Сурмяком, мають фізіологічну, психологічну, соціальну та педагогічну складові:

- фізіологічна – саморегуляція вищої нервової діяльності (процес вищої нервової діяльності – це поєднання безумовних та умовних рефлексів, які вступають у взаємодію з іншими психофізіологічними процесами. Одним із виявів цієї взаємодії, який здійснюється на порівняно високому рівні розумової діяльності, і є цілеспрямоване самовиховання);

- психологічна – збалансування процесів збудження та гальмування (самовиховання – це ефективна система вдосконалення людиною основних психічних процесів, зовнішніх виявів її життєздатності);

- соціальна – визначення людиною своєї ролі в контактних колективах і прагнення до її поліпшення (самовиховання – це один із засобів активізації дій людини в суспільстві);

- педагогічна – взаємозв'язок між процесом зовнішнього виховання та самовихованням (самовиховання є результатом й умовою правильно організованого виховання, у якому формуються соціальні та особистісно значущі цілі, стимули, мотиви, якості, створюються сприятливі умови, необхідні для успішної роботи над собою) [8, с. 46–47].

Професійне самовиховання містить такі основні компоненти: мотиваційний – мотиваційно-ціннісне самовизначення, свідомо установка, необхідний духовний настрій до самовиховання; когнітивний (пізнавальний) – уявлення про знання, здібності, розумові, психічні властивості, соціальну та професійну значущість тощо; емоційний – сформованість адекватної самооцінки, самоповаги, самозневаження, самолюбства, ставлення до професійного самовиховання як суб'єктивного оцінювання особистісних якостей тощо; діяльнісно-вольовий – пра-

гнення до професійної діяльності й діяльності щодо самовиховання, пошук і використання засобів для досягнення професійних цілей, володіння методами самовиховання, намагання завоювати повагу серед колег, підвищити самооцінку тощо; рефлексивний – самопізнання, оцінка й аналіз професійного Я, пошуки особистісного смислу й методологічних сутностей професійної діяльності. Зазначимо, що більш важливою передумовою й водночас результатом самовиховання магістрів ПВШ є мотивація, що дозволяє студентам активно прагнути до розширення професійних знань, оволодіння професійними вміннями, вдосконалення професійних якостей і здібностей, спрямовує діяльність особистості з оволодіння професією, а також професійно-особистісна рефлексія, що спонукає магістра ПВШ до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самовиховання, роботи над собою та застосування цієї здатності в складних умовах і обставинах професійної реальності, пошуку особистісної оцінки власного життєвого й педагогічного досвіду.

Рівнями професійного самовиховання магістрів ПВШ є: особистісний – усвідомлення себе як особистості та свого місця й життєвих орієнтирів у суспільній діяльності, практичний досвід у галузі самоосвіти й самовиховання тощо; соціальний – здатність до самовираження й оволодіння соціальними ролями, уміння пристосовувати в різних поєднаннях елементи самовиховання до конкретних життєвих ситуацій, розуміти зміст власної праці, бачити своє місце в соціальному середовищі, соціальний досвід, пов'язаний із теорією та практикою професійного самовиховання тощо; професійний – потреба в самореалізації та професійній діяльності; розвиток та професійне становлення; прагнення, що визначаються як рівні завдань, які магістр ставить перед собою та до виконання яких вважає себе здатним тощо.

При цьому самовиховання здійснюється за допомогою таких методів, як: самоосвіта, самопізнання, самотренування, самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самооцінка, самовправа, самокритика, самонавіювання, самонагадування, самопримушення, самозаохочення, самопереконавання, самозвіт, самонаказ, самопорівняння, слідування позитивному прикладу, пошук у собі нових можливостей, самоорганізація життя та діяльності, самоосуд, самопримус та

ін. [1, с. 40; 6, с. 137]. Усі методи й прийоми самовиховання переплітаються між собою та залежно від поставлених цілей можуть використовуватися одночасно. Отже, самовиховання становить конкретну, індивідуальну та неповторну систему, що реалізується за умови здатності магістра ставити перед собою значущі цілі та здійснювати їх, аналізувати свої знання та вміння, активізувати дії, бажання не зупинятися на досягнутому.

Процесу самовиховання намагались надати більш систематичної структури Т. Дьячкова, С. Єлканов, М. Ксьонзенко, П. Осипов, М. Савчин, В. Ягупов та ін., виділяючи в ньому певні елементи та встановлюючи зв'язки між ними. Так, В. Ягупов виокремив такі етапи процесу самовиховання: усвідомлення вимог до своєї діяльності; самопізнання, критична самооцінка власної діяльності та поведінки; планування роботи над собою, вироблення програми та правил поведінки; практична реалізація програми самовиховання з урахуванням усієї складності наступного перегляду намічених позицій; самоконтроль, самооцінка та самокоригування дій і поведінки [9].

Т. Дьячкова зазначила, що структура самовиховання містить такі складові: мета самовиховання, яка регулюється суспільними цілями та має певні напрями; зміст і завдання самовиховання; засоби самовиховання, що дають змогу реалізувати зміст особистої самовиховної практичної діяльності та забезпечити результати самовиховання [10]. С. Єлканов виокремив такі основні етапи в процесі професійного самовиховання фахівця: розуміння специфічних вимог, яких потребує від фахівця його професійна діяльність; усвідомлення змін, які необхідно провести в себе й розробити програму дій для цього; реальна самовиховна діяльність [11].

Ми поділяємо думку С. Єлканова, що про ступінь оволодіння педагогом самовихованням як специфічною діяльністю можна судити за тим, як він здійснює такі дії: цілепокладання (вибір особистісно значущих цілей і завдань самозміни); планування (вибір дій, які дозволять досягти поставлених цілей і завдань); оволодіння засобами самовиховання; самоконтроль (порівняння досягнутих результатів з очікуваними); корекція (у разі відхилення процесу самовиховання від намічених цілей) [11, с. 141]. Оволодіння зазначеними діями процес тривалий і поступовий, тому можна говорити про

різні рівні становлення магістра ПВШ як суб'єкта самовиховання.

Активізація процесу професійного самовиховання майбутніх викладачів сприятиме реалізації таких психолого-педагогічних умов: формування ціннісно-мотиваційних установок на необхідність професійного саморозвитку; організація самоосвіти магістрів для підвищення їхньої фахової підготовки; збагачення освітнього процесу інноваційними технологіями самовдосконалення; запровадження інтерактивних форм, методів і засобів професійного самовиховання магістрів; створення сприятливих умов для активного самовираження кожного студента; посилення професійної спрямованості магістрів ПВШ для усвідомлення ними значущості професійного самовиховання; формування адекватної самооцінки; сформованість у магістрів критичності, самостійності, волі, активності тощо; забезпечення педагогічного керівництва самовихованням магістра відповідно до основних етапів його становлення тощо.

Систематичне керівництво самовихованням магістрів в умовах ЗВО можна розглядати як одну з найважливіших умов формування особистості майбутнього викладача. Процес професійного самовиховання тривалий і охоплює кілька етапів.

Перший етап. На цьому етапі потреба в цілях професійного самовиховання ще не має конкретного змісту, вони можуть існувати лише у вигляді бажання отримати нові знання, визнати свої сильні та слабкі риси, стати кращими та наполегливішими тощо. Педагогічне керівництво полягає в ознайомленні магістрів ПВШ із засобами професійного самовиховання, орієнтації та консультування, допомозі щодо вибору найраціональніших прийомів самовдосконалення. Отже, важливо формувати спонукальні мотиви, свідоме ставлення до самовиховання, усвідомлення важливості самостійної роботи над собою щоб стати конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці.

Другий етап. Цілепокладання стає більш конкретним, виявляється бажання щодо самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання, але ці завдання поки стосуються особистості в цілому, а не професійного самовиховання. Проте магістр уже робить свою особистість об'єктом вивчення, виявляє активність у

визначенні цілей самовдосконалення як фахівця, набуває вмінь щодо самовиховання, аналізує хід і результати роботи. Педагогічне керівництво полягає в допомозі сформувати ідеал, до якого слід прагнути, виробити стійке бажання наслідувати його, визначити, які риси необхідно виробити для досягнення ідеалу, яких недоліків слід позбутися, щоб стати висококваліфікованим фахівцем.

Третій етап. Магістр систематично працює над собою, самостійно аналізує та формулює цілі професійного самовиховання, усвідомлює можливості їх реалізації в процесі роботи над собою, планує, намічає шляхи й засоби самовдосконалення, знаходить інноваційні прийоми самовиховання. Цей процес здійснюється в різноманітних видах діяльності: навчанні, виконанні громадських доручень, участі в роботі гуртків чи проблемних груп, науковій роботі, екскурсіях тощо. На цьому етапі майбутній викладач розуміє формувальний вплив власних професійних дій. Самоконтроль здійснюється ніби сам по собі, не вимагаючи спеціального осмислення. Корекція проміжних і кінцевих результатів, уточнення цілей самовиховання, послідовності дій відбувається невимушено, вільно. Отже, як наслідок – у магістра складаються стійкі мотиви професійного самовиховання, він опановує методикою роботи із самовдосконалення, чим забезпечує високий рівень професіоналізму.

Звичайно, не всі завдання та напрямки роботи над собою щодо професійного самовиховання можна фіксувати та планувати. Головне, щоб кожен магістр ПВШ виробив свій кодекс правил і принципів й неухильно дотримувався їх.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, сучасну ситуацію професійної підготовки магістрів ПВШ у закладах вищої освіти можна охарактеризувати як перебудову свідомості й особистісного самовдосконалення, формування спрямованості на успішну професійну діяльність, пошук нових шляхів самореалізації та самоствердження конкурентоспроможного фахівця. У таких умовах актуальною стає проблема професійного самовиховання, бо саме воно є показником того, що особистість досягла тієї самостійності та відносної незалежності від зовнішніх обставин, коли вона сама себе регулює й удосконалює; дозволяє формувати риси та якості, що зумовлюють здійснення успішної професійної діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Зязюн І.А. та ін. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
2. Цветкова Г. Професійно-педагогічне самовдосконалення викладачів ВНЗ: специфіка, структура, етапи. *Рідна школа*, 2012. № 12. С. 33–38.
3. Бойко А.І. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2009. № 3, [ч. 2]. С. 7–9.
4. Заболотний О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України, 2010. 20 с.
5. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.
6. Кобенко О.А. Самовиховання – шлях до педагогічної культури. *Педагогічна культура*. За ред. проф. Л.С. Нечипоренко. Харків: Харківський державний університет, 1993. С. 133–144.
7. Ковальчук В. Роль самовиховання в удосконаленні педагогічної майстерності вчителя гірської школи. *Гірська школа Українських Карпат*, 2014. № 11. С. 84–86.
8. Кудрик А., Сурмяк Ю. Самовиховання у школі: стан і перспективи. *Педагогічна думка*, 2011. № 2. С. 44–54.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
10. Дьячкова Т.В. Вдосконалення особистості вчителя через самоаналіз і самооцінку. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДПУ, 1998. С. 142–145.
11. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. Москва: Просвещение, 1986. 143 с.

References

1. Ziazun, I. A. (2004). *Pedagogical mastery*. Kyiv: Higher School (in Ukr.).
2. Tsvietkova, H. (2012). Professional-pedagogical self-improvement of university lecturers: specifics, structure, stages. *Native School*, 12, 33–38 (in Ukr.).
3. Boiko, A. I. (2009). Self-upbringing of the teacher as a factor of improving the pedagogical mastery. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 3, [Ch. 2], 7–9. Kyiv (in Ukr.).
4. Zabolotnyi, O. A. (2010). Pedagogical conditions of forming the didactic competence of future lecturers of higher agrarian educational institutions (PhD Dissertation). *Thesis*. Kyiv: National University of Bioresources and Environmental Management of Ukraine (in Ukr.).
5. Trukhin, I. O., Shpak, O. T. (2004). *Fundamentals of school upbringing: teaching manual*. Kyiv: Centre of teaching literature (in Ukr.).
6. Kobenko, O. A. (1993). In L. S. Netchyporenko (Ed.). Self-upbringing is the way to pedagogical culture. *Pedagogical Culture*, 133–144. Kharkiv: Kharkiv State University (in Ukr.).
7. Kovalchuk, V. (2014). Role of self-upbringing in improving pedagogical mastery of the mountain school teacher. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 11, 84–86 (in Ukr.).
8. Kudryk, L., Surmiak, Yu. (2011). Self-upbringing at school: state and prospects. *Pedagogical Thought*, 2, 44–54 (in Ukr.).
9. Iahupov, V. V. (2002). *Pedagogy: teaching manual*. Kyiv: Swan (in Ukr.).
10. Diachkova, T. V. (1998). Improving the teacher's personality through self-analysis and self-estimation. *Pedagogical Sciences*, 142–145. Kherson: KhSPU (in Ukr.).
11. Elkanov, S. B. (1986). *Professional self-upbringing of the teacher*. Moscow: Enlightenment (in Rus.).

HRISHCHENKO Tatiana,PhD in Pedagogy, Assistant Professor of Music and Choreography Department
SHEI "Donbas State Pedagogical University"**PROFESSIONAL SELF-UPBRINGING AS A FACTOR OF TRAINING MASTERS OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL**

Summary. Introduction. Nowadays, the problem of professional self-upbringing becomes urgent, since it is a continuation of professional education, it allows forming traits and qualities that lead to successful professional activities, provides processes of socialization and professional development of the lecturer.

Analysis of publications. At present, there is a multifaceted palette of views of modern scholars, scientists, researchers on the problem of professional self-upbringing (O. Zabolotnyi, V. Ilchuk, O. Kucheriavyyi, S. Mishyn, L. Petrychenko, H. Tsvietkova, S. Sheverun and others).

Purpose. The purpose of the article is to clarify the role of professional self-upbringing as a factor in the professional preparation of the master of pedagogy of higher school under the conditions of modern institutions of higher education, to specify the essence of this concept, to determine the pedagogical conditions for organizing the future lecturer's self-upbringing, as well as the interdependent stages of work on himself/herself in the pedagogical process.

Results. The article analyses the concept of "professional self-upbringing". It is determined that the basics of the process of self-upbringing have physiological, psychological, social and pedagogical components. It is

found out that professional self-upbringing contains the following main components: motivational, cognitive, emotional, activity-willed, reflexive. It is emphasized that the levels of professional self-upbringing are: personal, social, professional. It is shown that the success of mastering self-upbringing by a lecturer can be judged by the way he/she performs such actions: goal setting, planning, mastering the means of self-upbringing, self-control, correction. A number of logically interdependent stages of work on himself/herself in the pedagogical process are considered.

Conclusions. Thus, the problem of professional self-upbringing is urgent, since it is an indicator of the fact that the individual has attained the independence and relative independence from external circumstances when he/she regulates and improves himself/herself; allows forming traits and qualities that lead to successful professional activities.

Keywords: masters of pedagogy of higher school; pedagogical activities; professional self-upbringing.

Одержано редакцією 03.08.2019
Прийнято до публікації 03.09.2019

ФОМІН Катерина Василівна,

аспірант кафедри педагогіки початкової освіти,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

e-mail: aerosweett@ukr.net

УДК 373.3.011.3-051:37.014

СТАН ГОТОВНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Представлено результати вивчення стану готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання.

Досліджено питання про розуміння ними сутності «діалогічного навчання», його значення і місця у змісті початкової освіти, а також характер труднощів організації навчального діалогу вчителів-практиків через недостатнє навчально-методичне забезпечення, розрив між теоретичними знаннями і реаліями шкільної практики та ін.

Виявлено, що 48,2% респондентів щодня або на кожному уроці використовують навчальний діалог для активізації пізнавальної діяльності учнів, налагодження партнерської взаємодії у навчанні. Водночас є педагоги, які не практикують або використовують цю методику дуже рідко.

Обґрунтовано причини відсутності належного емпіричного досвіду або знань про методику використання діалогічного навчання в початковій школі у вчителів.

З'ясовано, що більша половина респондентів (55% від загальної кількості) відчують труднощі у діалогічному навчанні здобувачів початкової освіти; решта опитаних, якими були вчителі-практики, зауважили, що іноді стикаються з певними труднощами у використанні цих методів (25%) та 20% – не мають ніяких труднощів і використовують у разі потреби навчальний діалог на уроках.

Ключові слова: навчальний діалог; здобувачі початкової освіти; діалогічне навчання в початковій школі; Нова початкова школа; партнерська взаємодія; комунікативна діяльність учнів.

Постановка проблеми. У сучасних умовах впровадження концепції Нової української школи актуалізуються питання інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, організації кооперативного і корпоративного навчання. Тому проблема організації діалогічного навчання в початковій школі потребує ретельного вивчення інноваційних методик, зокрема зарубіжного досвіду, щодо практичного використання у роботі з молодшими школярами [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена проблема знайшла своє відображення у численних наукових публікаціях останніх років.

Проблему підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності досліджували: А. Алексюк, О. Антонова, Н. Благун, В. Бондар, О. Будник, Г. Васянович, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Коваль, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін. навчальний діалог як спосіб організації освітнього процесу вивчали: Л. Бурман, В. Вихрущ, А. Вовк, І. Глазкова, Л. Кондрашова, В. Морозов, Г. Троцько та ін. Однак питання підготовки вчителя до організації діалогічного навчання в початковій школі з використанням інноваційних інструментів і методів в умовах сучасних освітніх реалій не знайшли належного висвітлення у наукових дослідженнях.

Мета статті: за результатами емпіричного дослідження вивчити стан готовності педагогів початкової освіти до організації діалогічного навчання у школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стосовно поняття «готовність», то в педагогічній науці у руслі професійної підготовки воно трактується як результат. У нашому дослідженні йдеться про професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи та його готовність до організації діалогічного навчання учнів. Тому «готовність майбутніх педагогів початкової освіти до організації діалогічного навчання» розглядаємо як результат їх професійної підготовки у визначеному контексті.

На основі вивчення психологічної літератури [2–4] з'ясовано, що готовність до діяльності [професійної] трактують як функцію психіки; психологічний стан особистості, що допомагає їй досягти успіху у відповідній діяльності; процес і результат сформованості певного досвіду, належних ставлень, установок та ін.

У педагогічній літературі готовність до професійної діяльності визначають як: особистісне утворення, що має інтегративну структуру і є «сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь,

навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи шкільного вчителя» [5, с. 8]. Як справедливо зазначає О. Матвієнко, у структурі готовності до професійної діяльності виокремлено такі два підходи: функціональний (розглядається як стан психологічної функції, що стимулює до певної активності) та особистісний (слугує цілісним особистісним утворенням, що синтезує низку суб'єктивних чинників щодо професійної діяльності) [6, с. 167]. Таким чином, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності вчені здебільшого трактують як складне цілісне утворення, яке є результатом відповідної підготовки, у нашому контексті – до організації діалогічного навчання молодших школярів.

Отже, на основі вивчення науково-педагогічної літератури (О. Будник, О. Комар, С. Литвиненко, О. Матвієнко, Л. Хомич, О. Ярошинська та ін.) приходимо до висновку, що *готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання* – це сукупність складників – його особистісних і професійних цінностей, компетентностей, досвіду, що уможливають ефективну професійну діяльність у відповідному напрямі.

Для того, щоб переконатися в необхідності проектування моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання у закладах вищої освіти нами проведено вивчення стану підготовки педагогів-практиків до організації діалогічного навчання з учнями молодшого шкільного віку. Для цього ми використали онлайн-форми Google для анкетування вчителів, в яких було запропоновано питання щодо їхнього розуміння змісту діалогічного навчання, його місця в освітньому процесі початкової школи, а також особистісної готовності до організації діалогічного навчання з молодшими школярами.

Всього в опитуванні взяли участь 60 учителів, котрі працюють у школах Івано-Франківської області. Це – педагоги, які мають досить різний досвід роботи в початковій школі: 18, 5% (10 опитаних) – більше, ніж 20 років; 13% (7 осіб) – від 3-х до 10 років; 11,1% (6 осіб) – від 10 до 20 років; 46,3% (25 осіб) – до 3-х років,

3,7% (2 особи) – вказали, що на даний час не працюють; стільки ж осіб – без педагогічного стажу; 1,9% (1 особа) – педагогічна практика під час навчання в університеті; 1,9% (1 особа) – не відповіла (всього 54 відповіді).

На запитання «Як Ви розумієте зміст поняття «діалогічне навчання?» 49,1% респондентів (28 осіб) вибрали відповідь: «спільна діяльність вчителя та учнів при ситуативному моделюванні у формі діалогу, що забезпечує вирішення навчальних завдань»; 35,1 % (20 осіб) «форма міжособистісного мовленнєвого спілкування, в якому беруть участь два комуніканти, у результаті чого відбувається обмін думками, ідеями, розкривається творчий потенціал кожного учня»; 12,3% (7 осіб) – «навчання, яке спрямоване на вирішення проблемних ситуацій в процесі комунікативної діяльності»; 7,2% (4 особи) – «тип навчання, що забезпечує творче засвоєння знань учнем через діалог, спеціально організований вчителем», «дитина вчиться самостійно вирішувати проблеми, вчиться шукати рішення»; 1,8% (1 особа) – не відповіла.

На запитання: «При вивченні змісту якої освітньої галузі в початковій школі найчастіше застосовуєте діалогічне навчання?» (55 відповідей), більшість опитаних (80%) вказали на мовно-літературну освітню галузь, 61,8% – «Я досліджую світ», 36,4% – математична освітня галузь, 34,5 % – мистецька, 23,6% – іншомовна та ін. (Рис. 1). Водночас найменше можливостей для організації навчального діалогу, за даними педагогів, при вивченні інформатики (10,9%), про що нам вказали 6 респондентів; технологічної освітньої галузі (20%), відповідно 11 учителів; фізкультури (9,1%), а також (по 1,8%) – громадянська освіта та християнська етика.

Важливо було дізнатися, як часто використовують діалогічне навчання вчителі у практичній роботі з учнями. На це запитання ми отримали такі відповіді (всього 56 відповідей): 37,5% – 2-3 рази в тиждень; 28,6% – щодня; 19,6% – на кожному уроці; 3,6% – дуже рідко; 7,1% – не практикую; 1,8% – мала можливість використовувати на педагогічній практиці в школі; 1,8% (1 особа) – не відповіла.

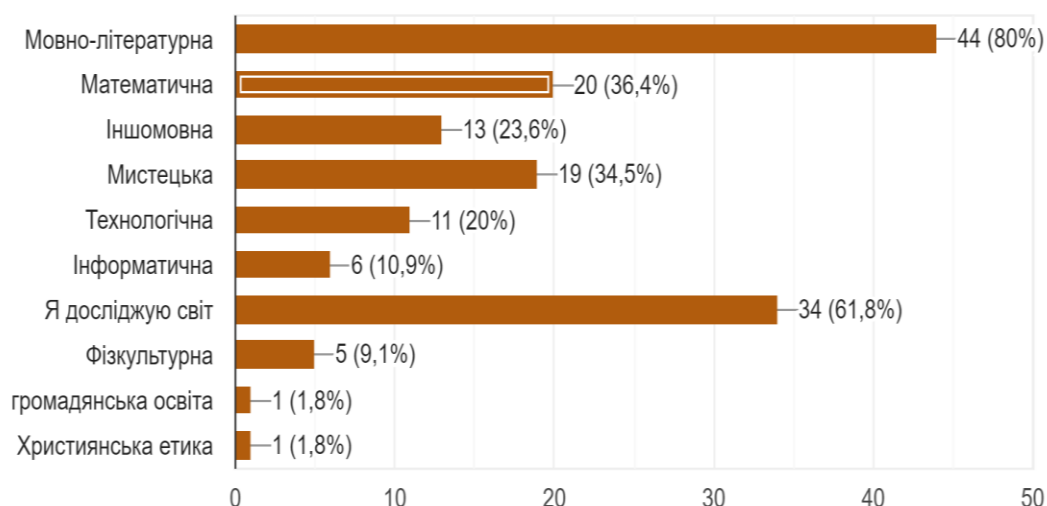


Рис. 1. Педагогічні можливості щодо використання діалогічного навчання в освітньому процесі початкової школи

Отже, 48,2% респондентів щодня або на кожному уроці використовують навчальний діалог для активізації пізнавальної діяльності учнів, налагодження партнерської взаємодії у навчанні. Водночас є педагоги, які не практикують або використовують цю методику дуже рідко. Очевидно, це пов'язано з відсутністю належного емпіричного досвіду або знань про методику використання діалогічного навчання в початковій школі.

Тому не випадково, за результатами нашого опитування, педагоги зауважили, що відчувають деякі труднощі в організації діалогічного навчання учнів. Більша половина респондентів (55%, що становить 33 особи з 60-ти), відчують труднощі у діалогічному навчанні здобувачів початкової освіти. Решта опитаних, якими були вчителі-практики, зауважили що іноді стикаються з певними

труднощами у використанні цих методів (25%, відповідно 15 осіб) та 20% (12 педагогів) – не мають ніяких труднощів і використовують навчальний діалог на уроках. Ураховуючи той факт, що серед опитаних педагогів 46,3%, що становить 25 осіб, зі стажем роботи в школі до 3-х років, а також кілька осіб вказали, що ще не мають педагогічного стажу, то такі результати є очевидними, передусім, зважаючи на виклики НУШ. Це слугує підставою для розроблення певних науково-методичних рекомендацій для сучасних учителів початкової школи щодо організації діалогічного навчання з учнями.

Тому закономірним було наступне питання анкети: «Які труднощі Ви відчуваєте в діалогічному навчанні молодших школярів» (55 відповідей). Результати опитування подано на рис. 2.

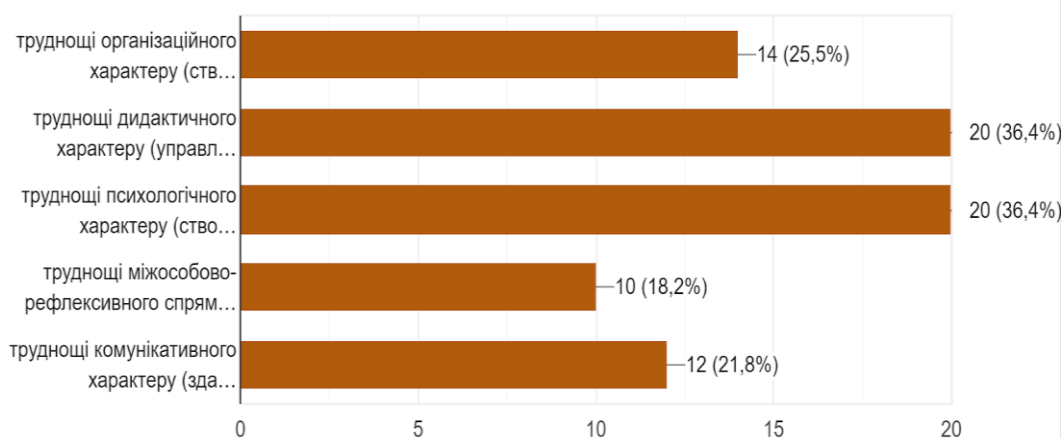


Рис. 2. Характер труднощів у діалогічному навчанні молодших школярів

Серед прогнозованих труднощів, нами було визначено такі:

1) труднощі дидактичного характеру (управління пізнавальною діяльністю учнів, вибір оптимальних засобів і методів для стимулювання учнів до діалогу, створення ситуації новизни, творчості, самостійності і т.п.) – про це зізналися 36,4 %, тобто 20 опитаних;

2) труднощі психологічного характеру (створення морального комфорту, позитивної атмосфери для діалогу, вияв толерантності, стриманості тощо) – 36,4 % (20 осіб);

3) труднощі організаційного характеру (створення діалогічної ситуації, забезпечення активності дітей і т.п.) – 25,5% (14 осіб);

4) труднощі комунікативного характеру (здатність вести продуктивний навчальний діалог з учнями, вичерпне розкриття думки, дотримання логічної послідовності у діалозі, педагогічний етикет) – 21,8% (12 вчителів);

5) труднощі міжособово-рефлексивного спрямування (адекватне сприйняття ситуації, розуміння вчителем учнів тощо) – 18,2% (10 осіб).

Як бачимо, найскладнішими завданнями в організації навчального діалогу для вчителів-практиків є власне дидактико-методичні засади щодо визначення змісту, форм і методів стимулювання та активізації творчої комунікативної діяльності учнів на уроці. Не менш складним завданням слугує налагодження морально-психологічної атмосфери у середовищі дітей, так звана педагогіка партнерства, на якій акцентується у Новій українській школі. Не менш поширеним явищем є труднощі організаційного та комунікативного спрямування освітнього процесу щодо діалогічного навчання, адже тут йдеться про культуру спілкування, вміння слухати, правильно висловлюватися, володіти увагою партнера, виявляти толерантність, доброзичливість, інші важливі особистісні якості.

Водночас більше половини опитаних (50,9%) зазначили, що відчувають труднощі через недостатнє навчально-методичне забезпечення діалогічного навчання молодших школярів, 1,8% – іноді відчувають потребу в такому забезпеченні.

Враховуючи сучасні виклики щодо «посилення практичної складової педагогічної освіти, максимального наближення психолого-педагогічної та мето-

дичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства» [7], нами визначено наступне запитання анкети: «Чи відчуваєте розрив між теоретичними знаннями щодо організації навчального діалогу та реальною ситуацією моделювання діалогічного середовища при вивченні конкретних тем в початковій школі?», на яке 56,9% (33 особи з 58-ми опитаних) респондентів відповіли ствердно

Таким чином, дієвим є принцип практико орієнтованого навчання, передусім, у професійній підготовці майбутніх учителів. Сутність цього принципу полягає в подоланні розриву між теоретичними знаннями і практикою в організації освітнього процесу у закладі вищої освіти «шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-соціальних ситуацій, що супроводжують конкретну професійну діяльність» [8, с. 161]. За Д. Варнеке, практико орієнтований підхід – це активна форма організації теоретичної і практичної підготовки студентів, що реалізується з допомогою «насичення» освітнього процесу елементами професійної діяльності [9]. Очевидно, це важливо і в контексті підготовки їх до моделювання різних видів навчального діалогу в початковій школі при вивченні різних освітніх галузей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У процесі емпіричного дослідження виявлено, що проблема підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання учнів в початковій школі є особливо актуальною у період поступово впровадження Концепції Нової української школи, де навчання проектується на засадах інтерактивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Свідченням цього слугують результати нашого опитування учителів міста Івано-Франківська та області, в результаті якого виявлено, що 55% респондентів відчувають труднощі у практичній організації навчального діалогу в класі; 56,9 % – зазначили, що ці труднощі зумовлені розривом між теоретичними знаннями і реаліями шкільної практики. Отож, на часі практико орієнтована підготовка майбутніх педагогів у закладах освіти, опанування ними освітніми інноваціями, здобуття вмінь і навичок партнерської взаємодії з учнями у процесі навчання. 50,9% опитаних ці труд-

нощі пояснюють відсутністю належного навчально-методичного забезпечення діалогічного навчання у початковій школі. В організації навчального діалогу найчастіше сучасні педагоги Прикарпаття мають труднощі дидактичного характеру (управління пізнавальною діяльністю учнів, вибір оптимальних засобів і методів для стимулювання учнів до діалогу, створення ситуації новизни, творчості, самостійності і т.п.) та психологічного спрямування (створення морального комфорту, позитивної атмосфери для діалогу, вияв толерантності, стриманості тощо).

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в дослідженні потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, опанування навичками цифрової грамотності для організації навчального діалогу в Новій українській школі.

Список бібліографічних посилань

1. Budnyk O. Innovative Competence of a Teacher: best European Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2019. 6(1). P. 76–89. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.76-89.
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.
3. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання, 1989. 145 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. II. 328 с.
5. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». Харьков, 1991. 18 с.
6. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2010. 496 с.
7. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти (Робоча версія станом на 7 березня 2018 року). МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/03/13/kontseptsiya-pedosviti-pislya-kolegii-03-18.doc> [дата звернення: 15 квітня 2019].
8. Майковська В.І. Практико орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2016. № 50-51. С. 161-167.
9. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerausbildung, Kassel: Kassel University Press, 2007.

References

1. Budnyk, O. (2019). Innovative Competence of a Teacher: best European Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 6(1). P. 76–89. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.76-89.
2. Krutetskiy, V.A. (1972). Fundamentals of Pedagogical Psychology. Moscow: Prosveschenie. 255 p. (in Rus.).
3. Moliako, V.O. (1989). Psychological readiness for creative work. Kyiv: Znannia. 145 p. (in Ukr.).
4. Rubinshteyn, S.L. (1989). Fundamentals of general psychology: in 2 v. Moscow: Pedagogika. Vol. II. 328 p. (in Rus.).
5. Grigorenko, L.V. (1991). Formation of readiness of students of a teacher training university for professional activities in the process of individual work. (PhD Dissertation). Thesis. Kharkiv. 18 p. (in Rus.).
6. Matvienko, O.V. (2010). Theoretical and methodological principles of training of future teachers for pedagogical interaction in educational environment of primary school. *Dissertation of Doctor Science in Pedagogy*. Kyiv. 496 p. (in Ukr.).
7. Draft Concept of Pedagogical Education Development (Working Version as of March 7, 2018). *Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved 15/04/2019, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/03/13/kontseptsiya-pedosviti-pislya-kolegii-03-18.doc> (in Ukr.).
8. Maikovska, V.I. (2016). Practicing-oriented study as a means of professional training of future specialists in Ukraine. *Problems of engineering and pedagogical education*. No 50-51. P. 161–167. (in Ukr.).
9. Warneke, D. (2007). Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerausbildung. Kassel: Kassel University Press.

FOMIN Kateryna,

Postgraduate Student of Pedagogy of Primary Education Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE STATE OF READINESS OF THE MODERN TEACHER TO ORGANIZE DIALOGUE TRAINING IN PRIMARY SCHOOL

Summary. Introduction. In the context of the practical implementation of the conceptual foundations of the New Ukrainian School, which has successfully started this school year, it became very important to train teachers to imply not monologue, but dialogical training of students on the principles of pedagogy of partnership.

Purpose: according to the results of an empirical study to study the state of readiness of primary education teachers to organize a dialogic study at the school.

The methods of analysis psychological and pedagogical works, legal documents on education, survey of primary school teachers are used in the article.

Results. The author has analyzed the survey, which was attended by teachers from Ivano-Frankivsk and the region, who have different experience in elementary school: more than 20 years; from 3 to 10 years; from 10 to 20 years; up to 3 years, and a small number of those who have no experience in teaching, but only practice at school. It was found out that 48.2% of respondents use a training dialogue for activating cognitive activity of stu-

dents every day or lesson, setting up partnership in education. At the same time there are teachers who do not practice or use this technique very rarely. The reasons for lack of proper empirical experience or knowledge about the methodology of the use of dialogue training in elementary school by teachers are proved. It is revealed that more than half of respondents (55% of the total) have difficulty in organizing of dialogue teaching at primary school; the rest of the respondents, who were practice teachers, noticed that they sometimes encountered some difficulties in using these methods (25%) and 20% – have no difficulty and, if necessary, use the educational dialogue at lessons. It was investigated that dialogue training as a pedagogical method, by the majority of respondents (80%) is used while studying language-literary educational branch, 61.8% – “I study the world”, 36.4% – mathematical educational branch, 34.5% – artistic, 23.6% – foreign language, etc. The results of the study may be useful in making methodological recommendations for improving the future teachers’ training to organize dia-

logue teaching at primary school or improving general teacher training system.

Originality. The article is based on the author's empirical research of the primary school teachers' readiness to organize dialogue teaching. The subject of the study was understanding the essence of "dialogue teaching", its importance and role in the content of elementary education, as well as difficulties while organizing a training dialogue by teachers-practitioners because of lack of educational and methodological support, the gap between theoretical knowledge and the realities of school practice, etc.

Conclusion. Most teachers understand the relevance of the problem of organizing the dialogic learning of students, but they have difficulty in using the methods of interactive interaction in practice. Preparing primary

school teachers to organize dialogs education in the educational environment of the New Ukrainian primary school is a holistic vocational training system that includes: educational goals, objectives, contents, methods, techniques, tools and forms of organization in the process of interactive teaching, assessment of educational achievements of children in educational and cognitive activities, etc.

Keywords: training dialogue; primary school students; dialogue education in Primary School; New Primary School; partner interaction; communicative activity of students.

Одержано редакцією 05.08.2019 р.
Прийнято до публікації 29.08.2019 р.

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-222-226

ORCID 0000-0002-6319-3829

ЯЦИНА Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: svt.yatsina@gmail.com

УДК 378

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЛОЛОГІЇ

Статтю присвячено з'ясуванню таких важливих педагогічних понять, як сутність професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога, її структура та основні етапи підготовки доуніверситетського, університетського та післяуніверситетського періодів.

Проаналізовано праці з проблеми дослідження, уточнено дефініцію «професійні вміння майбутнього фахівця у галузі філології».

Конкретизовано основні види навчання студентів у закладах вищої освіти – професійної та кваліфікаційної підготовки.

Особливу увагу приділено характеристиці професійних функцій випускника філологічного фаху.

Установлено, що до структури професійної підготовки студентів університетського періоду залучають інваріантну й варіативну частини.

Ключові слова: майбутній учитель-філолог; професійна підготовка; професійні вміння, професійні функції, фаза університетського навчання.

Постановка проблеми. Проблема дослідження професійної підготовки майбутніх учителів у науковій літературі знайшла своє відображення повною мірою, однак в межах нашого дослідження, варто зупинитися на окремих її аспектах. Фахівця, якого готує сучасна вища школа, має характеризувати володіння високим рівнем професійної компетентності, творчим підходом до розв'язання фахових проблем, такими якостями, як мобільність професійного мислення, готовність швидко адаптуватися до впровадження інновацій у свою професійну діяльність, уміння співпрацювати з колегами, відчувати себе членом єдиної «ко-

манди», брати на себе відповідальність за прийняття професійних рішень, проявляти ініціативу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми професійної підготовки присвячено чимало наукових розвідок учених, зокрема дослідження О. Дубасенюк, С. Вітвицької, І. Ісаєва, О. Семеног, В. Сластьоніна, І. Зязюна, Є. Шиянова. Питання професійної підготовки майбутніх учителів – філологів перебували в центрі уваги О. Земки, В. Коваль, О. Дуплійчук, О. Семеног, І. Соколової та ін.

Метою дослідження є з'ясувати сутність, структуру професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі філології та встановити етапи їх формування.

Методи дослідження. Теоретичне вивчення літератури з проблеми дослідження, аналіз, синтез, моделювання.

Завдання. З'ясувати сутність професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі філології; виявити структуру професійної підготовки студентів; визначити етапи професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасного вчителя-філолога слід розглядати як компетентнісного фахівця, що має психолого-педагогічну, ґрунтовну професійну фахову та методичну підготовку.

У контексті педагогічного тлумачення терміна «підготовка» словник подає як

«діяльність, спрямована на навчання, надання необхідних знань» [1, с. 202].

В. Сластьонін пропонує розмежовувати три фази у професійній підготовці особистості: доуніверситетська, університетська й постуниверситетська [2]. Доуніверситетська підготовка становить собою систему заходів, пов'язаних з профорієнтаційною роботою серед випускників середньої загальноосвітньої школи. Друга фаза (університетський період) – це навчання у вищих навчальних закладах, а постуниверситетська – є безпосередньо професійною діяльністю з постійним удосконаленням кваліфікації в системі післядипломної освіти.

В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов стверджують, що в системі університетської професійної підготовки студенти здобувають базову й повну вищу освіту [3, с. 47–49]. Базова освіта складається з двох рівнів. *Перший рівень* – загальна вища освіта досягається оволодінням освітньо-професійних програм протягом перших двох років навчання. *Другий рівень* розрахований на два роки навчання й реалізує освітньо-професійні програми з одного предметного напрямку. Обидва ці рівні забезпечують студентам базову освіту, після складання державних іспитів вони отримують диплом бакалавра, що свідчить про завершення базової освіти і дають студенту право продовжувати навчання з метою отримання повної педагогічної освіти. Повна вища педагогічна освіта пов'язана з продовженням навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнем «Магістр» (1–1,5 роки навчання). Зміст професійної підготовки майбутніх учителів, на думку вчених, складається з трьох блоків: загальнокультурного, психолого-педагогічного й предметного [Там само].

Т. Пушкар професійну підготовку майбутнього фахівця теж відносить до системи неперервної освіти, складниками якої є допрофесійна підготовка, професійна підготовка, післявузівська освіта, перепідготовка й підвищення кваліфікації, неформальна освіта [4].

Насамперед нас цікавить друга фаза професійної підготовки фахівця, що припадає на термін його навчання у вищих навчальних закладах. Аналіз наукових джерел показує, що більшість учених розглядає університетський період професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей невід'ємним складником загальнопедагогічної підготовки, яка ґрунтується на процесі отримання певної системи знань (В. Сластьонін). Або ж це система взаємопов'язаних і взаємо-

узгоджених її складників теоретичної і практичної підготовки з суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін та методики навчання фахових предметів (О. Орлов).

Університетський період професійної підготовки майбутніх фахівців теж може поділятися на кілька етапів. Аналізуючи різні підходи до створення механізму ефективності професійної підготовки майбутніх учителів у межах університетського навчання студентської молоді, виокремлюємо такі етапи:

1) стратегічне планування навчального процесу у вищій школі, що визначається галузевими стандартами вищої професійної освіти;

2) власне організації навчального процесу, яка здійснюється в органічному поєднанні загального, специфічного й індивідуального компонентів;

3) реалізація навчальних планів зі спеціальності, що забезпечується добром й ефективним запровадженням інноваційних педагогічних технологій навчання;

4) здійснення моніторингу результативності професійної підготовки майбутніх учителів, що характеризується професіоналізмом студентів, професійною компетентністю, мобільністю, готовністю задовольнити вимоги сучасного ринку освітніх послуг.

«Енциклопедія освіти» професійну підготовку визначає як комплекс спеціальних знань, умінь, навичок, трудового досвіду і норм поведінки, які в сукупності забезпечують успішну професійну діяльність, а також як процес засвоєння спеціальних знань і вмінь [5, с. 347].

Готовність педагога до педагогічної діяльності потребує ґрунтовної підготовленості. А. Ліненко звертає увагу, що готовність до педагогічної діяльності включає такі етапи: профорієнтацію, професійний відбір, доуніверситетська підготовка, навчання в педагогічному вищому навчальному закладі та професійна адаптація. Готовність до педагогічної діяльності, на думку науковця, має складатися з професійної свідомості, ставлення до діяльності, мотиви, знання про навчальний предмет та способи діяльності, уміння й навички практичного втілення цих способів, професійно значущі якості особистості (професійна компетентність, емоційна стабільність, домінантність, динамізм особистості, цілеспрямованість, експресивність тощо) [6, с. 226–230].

О. Семенов під професійною підготовкою майбутніх учителів – філологів розуміє узгодженість психологічних і мора-

льних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими уможливає словесникам викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів [7, с. 28].

Як зазначає І. Соколова, провідною ідеєю професійної підготовки студентів у ВНЗ є положення про системну цілісність і процесуальну неперервність процесу навчання в органічному поєднанні загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного [8, с. 103]. Автор пояснює, що з позицій загального професійна підготовка студентів-філологів розглядається в контексті неперервної освіти, що зумовлено історичним розвитком суспільства з урахуванням сучасних тенденцій вітчизняного й світового досвіду. За рівнем особливого слід акцентувати увагу на специфіку професійної підготовки вчителя-філолога, що передбачається освітньою галуззю «Гуманітарні науки» та напрямками підготовки студентів-філологів (філологія, педагогічна освіта, освітньо-кваліфікаційними рівнями «Бакалавр», «Магістр»). Під кутом зору специфічно-предметного професійна підготовка майбутнього вчителя-словесника означає врахування у змісті навчання, організаційних формах, методах і технологіях особливостей майбутньої педагогічної діяльності. Феномен «індивідуальна» у цьому контексті означає створення у вищій школі стимулів професійного зростання студентів через запровадження ефективних педагогічних технологій, педагогічного моніторингу якості використання освітньо-кваліфікаційних програм підготовки [Там само, с. 105].

На думку О. Дуплійчук, студент ЗВО отримує два види підготовки: *професійну* і *кваліфікаційну*, у наслідок чого він, з одного боку, стає педагогом, а з іншого, за фахом – учителем-предметником. Зробивши докладний аналіз педагогічної літератури, учена дійшла висновку, що професійна підготовка, що здійснюється в період університетського навчання, має свою структуру. Скажімо, що стосується підготовки майбутніх учителів-філологів, то її структура складається з таких компонентів, як *інваріантного*, до якого належить теоретико-методологічна, психолого-педагогічна та науково-дослідницька підготовка, та *варіативного*, що містить спеціальну підготовку [9]. Автор наголошує на тому, що професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога є сукупністю інваріантної й варіативної її частин. Серед них обов'язкова *інваріантна*, що містить фундаментальні знан-

ня з філософських, методологічних, психолого-педагогічних дисциплін, технологічні знання та професійні вміння. *Варіативна* частина становить сукупність знань і умінь з власного профілю професійної підготовки студента, його особистісних інтересів та нахилів.

У структурі професійної підготовки студента будь-якого профілю інваріантна частина є стандартним мінімумом, що представлено органічною єдністю теоретико-методологічних, педагогічних, психологічних дисциплін і науково-дослідницькою діяльністю.

Теоретико-методологічна підготовка майбутнього вчителя передбачає оволодіння ним такими компонентами освіти: базовим компонентом знань, умінь і навичок; навчально-професійними, пізнавальними вміннями загального характеру, світоглядними знаннями та якостями особистості. У ході теоретико-методологічної підготовки студенти здобувають теоретичні знання педагогічної професії, засвоюють теоретичні знання майбутньої своєї професії, поняття й категорії професійної спрямованості.

За В. Карєвським, В. Сластьоніним, *психолого-педагогічна підготовка* називається ядром професійної підготовки майбутнього фахівця, у тому числі й учителя-філолога, вона спрямована на розвиток педагогічної самосвідомості, творчої самодіяльності, що проявляється у способах аналізу, проектування, моделювання й рефлексії власної педагогічної діяльності.

Науково-дослідницька підготовка майбутнього вчителя-словесника означає набуття ним науково обґрунтованого уявлення про професійну компетентність, про методику навчання української мови і літератури, про мету, методи й засоби вивчення філологічних дисциплін, їхній дослідницький апарат і зв'язок з іншими суміжними предметами.

Ураховуючи те, що протягом останніх десятиліть посилюється увага до дослідницької діяльності учнів як творчого процесу, майбутній учитель-філолог під час навчання у ЗВО має сам оволодіти комплексом дослідницьких умінь для того, щоб на належному рівні навчити своїх учнів продовжити наукові дослідження.

Варіативна ж є змінною частиною професійної підготовки студентів ЗВО, в її основі знаходиться спеціальна підготовка, що здійснюється з урахуванням особливостей наукового профілю, зокрема філологічного. Однак спеціальна підготовка є ефективною, якщо вона реалізуєть-

ся в тісному зв'язку з базовою та спеціалізованою предметною підготовкою.

Отже, одним із важливих стратегічних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога виступає підготовка компетентного фахівця, який на високому рівні володіє інваріантними (базовими) загальнопедагогічними знаннями й уміннями та варіативними (спеціальними), тобто предметними знаннями й уміннями з дисциплін, які в майбутньому сам буде викладати. Однак, як на цьому наголошує О. Семенов, актуальною проблемою професійної підготовки вчителя-словесника залишається взаємозв'язок між теоретичною й практичною частинами підготовки, між навчальною й науково-дослідницькою діяльністю, «наявний перекося предметної підготовки в бік психолого-педагогічної, існує роз'єднаність між навчальними дисциплінами» [7].

Т. Донченко акцентує увагу на тому, що в системі професійної підготовки вчителя-словесника чільне місце посідає педагогічна практика, яка сприяє закріпленню, поглибленню та синтезуванню психолого-педагогічних, методичних і мовних, мовленнєвих і літературознавчих знань і набутих первинних умінь безпосередньо в школі у процесі їх практичного застосування. У школі, як вважає автор, у ході педагогічної практики формуються й розвиваються й дослідницькі вміння студентів [10, с. 215].

Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури, учені-педагоги виділяють у своїх дослідженнях основні *професійні функції*, до яких залучають *професійну, соціальну, творчу, особистісну*. Як свідчать наукові джерела, майбутній учитель-філолог має володіти такими необхідними професійними якостями, як професіоналізм, організаторські здібності, висока моральність, нахили до творчості, інтелігентність, толерантність, відповідальність, відданість професії, соціальна спрямованість, майстерне володіння словом. Ці перераховані якісні характеристики повною мірою підкреслюють головну місію вчителя-словесника, яка полягає в піднесенні авторитету рідної мови й культури української нації, виховання нової генерації громадян Української держави.

Аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури свідчить про те, що у формуванні особистості студента-філолога знищуються

акценти з вузько-предметної підготовки на засвоєння ним соціальних цінностей, особистісних якостей майбутнього педагога. Це зумовлено активним упровадженням у навчальний процес вищої школи компетентнісного підходу. З огляду на це, професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога має розглядатися як динамічне соціальне утворення, у центрі якого знаходяться не лише професійні знання, уміння й навички, а й набутий професійний досвід особистості та соціальні цінності, що виробило суспільство протягом тривалого історичного розвитку.

З позицій нашого дослідження, вважаємо, що у процесі здійснення професійної підготовки студентів-філологів чільне місце посідає вироблення в них професійних умінь. Саме запровадження компетентнісного підходу сприяє звернути особливу увагу в ході професійної підготовки студентів на творчий й культурний аспект, що є результатом розвитку та освіченості випускника ЗВО. У зв'язку з цим професійна підготовка виступає водночас як засіб і ступінь творчого самовираження й самореалізації вчителя-словесника в різних видах своєї педагогічної діяльності та спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами. Головною метою університетського навчання є формування професійної компетентності студента, тобто оволодіння ним комплексом здатностей проводити на практиці професійно-когнітивну, організаторську, соціальну й регулятивну діяльність, а також особистісними якостями (цілеспрямованість, самостійність, креативність, ініціативність, постійне прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, самоконтролю, соціальна відповідальність, громадянськість тощо). У складі професійної компетентності важливе місце посідають професійні вміння майбутнього вчителя-філолога.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури є важливим соціальним явищем. Вона здійснюється протягом всього свідомого життя особистості. Учені визначають кілька фаз (періодів) професійної підготовки *допрофесійна (доуніверситетська), професійна (університетська), післявузівська (постуніверситетська) освіта, підвищення кваліфікації вчителя в системі післядипломної освіти, неформальна освіта*. Подальшого

дослідження потребують з'ясування таких аспектів як психологічні особливості формування професійної підготовки майбутніх фахівців та побудови структурної моделі формування професійних умінь майбутніх фахівців у галузі філології.

Список бібліографічних посилань

1. Соціально-педагогічний словник. За ред. В.В. Радуга. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.
2. Сластенин В. А. Некоторые методологические подходы к проблеме совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя. *Психолого-педагогическая подготовка учителя в вузе*. Полтава, 1992. С. 5–10.
3. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
4. Пушкар Т.М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2016. 262 с.
5. Енциклопедія освіти. Гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* За ред. З.Н.Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 495 с.
7. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.
8. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: досвід реалізації освітніх програм. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2001. № 2. С. 102–107.
9. Дуплійчук О.М. Сукупність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. URL: eprints.zu.edu.ua
10. Донченко Т.К. Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. URL: gnpnu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk

References

1. Social-Pedagogical Dictionary (2004). In V.V. Radul (Ed.). Kyiv: EksOb. 304 p.
2. Slastenin, V.A. (1992). Some Methodological Approaches to the Problem of Improving Psychological and Pedagogical Education of a Teacher. *Psychological and Pedagogical Education of a Teacher at a Higher School*. Poltava. 5–10.
3. Slastenin, V.A., Isaiev, I.F., Shyanov, Ye.N. Pedagogics: Textbook for Students of Higher Pedagogical Schools. In V.A. Slastenin (Ed.). Moscow: Akademiya, 2002. 576 p.
4. Pushkar, T.M. (2016). Forming of Preparedness of Future Teachers of Philological Specialities to Interpersonal Cooperation by Means of Communicative Technologies. (PhD Dissertation in Pedagogy). *Thesis*. Zhytomyr: Zhytomyr I. Franko State University. 262 p.
5. Education Encyclopedia (2008). In V.H. Kremen (Ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
6. Linenko, A.F. (2005). Special Character of Professional and Pedagogical Activity of a Higher School Teacher. *Higher School Pedagogics: Textbook*. In Z.N. Kurliand (Ed.). Kyiv: Znannia. 495 p.
7. Semenoh, O.M. (2005). Professional Training of Future Teachers of Ukrainian Language and Literature: Monograph. Sumy, 2005. 404 p.
8. Sokolova, I.V. (2001). Professional Training of a Future Philology Teacher in Two Specialities: Experience in Implementing Educational Programs. *Scientific Treasury of Education in Donetsk Region*. № 2. 102–107.
9. Dupliichuk, O.M. The Set of Professional and Pedagogical Training of a Future Philology Teacher. Retrieved from eprints.zu.edu.ua
10. Donchenko, T.K. Pedagogical Practice in the System of Professional Training of a Future Language Teacher. Retrieved from gnpnu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk

YATSYNA Svitlana,

PhD in Pedagogy, Teacher of Primary Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ESSENCE, STRUCTURE AND STAGES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHILOLOGY

Summary. The article focuses on the following pedagogical notions: the essence of professional training of a future Philology teacher, its structure and the main training stages of pre-university, university and post-university periods. The works on the research problem are analyzed; the definition of professional skills of a specialist in the field of philology is clarified. Two types of students' training at higher schools, particularly, profession and qualification training are specified. Particular attention is paid to the professional functions of Philology graduate. It is established that invariant and variant parts are included in the structure of professional training of university students.

The goal of the research is to find out the essence and structure of professional training of future specialists in the field of Philology and to determine the stages of their formation.

Research Methods. Theoretical study of the literature on the research problem, analysis, synthesis, modelling.

Results. On the basis of the study of psychological and pedagogical literature, analysis and synthesis of the collected material, structure modeling of professional training of a future specialist in the field of philology during university study was carried out. The stages and phases of professional training of Philology students were

specified. Professional functions of a future Philology teacher were determined; a number of a graduate's important skills formed during the study at the university and the pedagogical practice at secondary school were found.

Conclusions. Thus, professional training of future teachers of Ukrainian language and literature is an important social phenomenon. It is carried out throughout the conscious life of an individual. Scientists determine some phases (periods) of professional training: pre-professional (pre-university), professional (university), post-university education, advanced training of a teacher in the system of postgraduate education, non-formal education. Further studies need to clarify the following aspects: psychological features of forming professional training of future specialists and the construction of a structural model for the formation of professional skills of future specialists in the field of Philology.

Keywords: future philology teacher; professional training; professional skills, professional functions, university education phase.

Одержано редакцією 12.08.2019
Прийнято до публікації 03.09.2019

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-227-231
ORCID 0000-0002-7873-4798

САВКІВ Тетяна Вікторівна,

аспірантка кафедри соціології та соціальної роботи,
Національний університет «Львівська політехніка»,
e-mail: t.v.savkiv@gmail.com

УДК 371.134

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглянуто проблематику формування нової генерації висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, здатних вирішувати складні ситуативні завдання на високому професійному рівні.

Вмотивовано важливість переосмислення мети і змісту професійної підготовки соціальних працівників через призму впровадження гендерного підходу до навчання та формування у них гендерної компетентності.

Визначено понятійний апарат, що включає в себе професійну підготовку, професійну та гендерну компетентності.

Виділено важливі компоненти гендерної компетентності та рівні їх сформованості у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Деталізовано важливі педагогічні умови, які потрібні для досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності у соціальних працівників.

Наведено пропозиції подальших наукових розвідок, які будуть спрямовані на огляд навчальних курсів та навчального матеріалу щодо професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: гендерний підхід; професійна підготовка; професійна компетентність; гендерна компетентність; соціальний працівник; соціальна сфера.

Постановка проблеми. На сьогодні питання гендерної рівності стало пріоритетним у світі, виникла гостра потреба у формуванні нових взаємин між жінками та чоловіками. Так, Україна зобов'язалася виконувати ключові міжнародні вимоги щодо забезпечення гендерної рівності через підписання у 2017 році Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС, яка зобов'язує гарантувати рівні можливості для жінок та чоловіків у сферах працевлаштування, освіти, навчання, економіки, у суспільстві та ін.

Гендерна рівність закріплена також у Конституції України. Законодавча база України щодо гендерної рівності включає Державну соціальну програму забезпечення рівних прав та можливостей жінок

і чоловіків на період до 2021 року, і Національну стратегію та План дій у сфері прав людини. Метою цих документів є гарантування ухвалених у 2015 році рівних прав і можливостей для жінок та чоловіків у всіх сферах життя.

Ураховуючи практичний характер соціальної роботи, можна з упевненістю відзначити її значущість щодо просування принципів гендерної рівності в процесі реалізації професійної діяльності. При вирішенні будь-яких проблем спеціалісти соціальної сфери постійно стикаються з дискримінаційними практиками, де важливе місце посідає чинник статі, який посилює прояви соціальної несправедливості [1, с. 54].

Кваліфіковані майбутні соціальні працівники мають бути агентами гендерної інтеграції в соціальній роботі, які повинні розуміти неефективність традиційних патріархальних стосунків між статями та створювати новий простір, який базується на ідеї гендерної рівності. Від здатності соціальних працівників розпізнавати гендерну нерівність в будь-яких її проявах та на будь-якому рівні соціального устрою, залежить перспектива антидискримінаційного обслуговування клієнтів у вирішенні гендерних проблем.

Відповідно, сучасний етап розвитку українського суспільства висуває нові вимоги до якості професійної підготовки випускників закладів вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота». Головним показником якості їхньої освіти є професійна компетентність, що характеризується сформованістю спеціальних знань, умінь і якостей, необхідних для успішного розв'язання професійних завдань [2, с. 219]. Особливі вимоги суспільства до якості підготовки фахівців соціальної сфери пов'язані з діяльністю

щодо наданням якісних соціальних послуг, які задовольняють різнобічні потреби клієнтів.

Необхідність формування нової генерації висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, здатних вирішувати складні ситуативні завдання на високому професійному рівні, вимагає від закладів вищої освіти переосмислення мети і змісту професійної підготовки цієї категорії спеціалістів через призму впровадження гендерного підходу до навчання.

У сьогоденні актуальними є змістовні трансформації у системі професійної підготовки соціальних працівників, зокрема це стосується пошуку інноваційних форм, нових методик, інтерактивних технологій до навчання на всіх етапах освітнього процесу у закладах вищої освіти. Стає необхідним перехід до систем навчання, зорієнтованих на формування як особистісних якостей фахівця, так і компетенцій у майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема запровадження гендерної складової у процес професійної підготовки фахівців соціальної сфери є об'єктом наукового пошуку О. Білої, В. Васильєвої, Т. Голованової, С. Гришак, С. Макаренко, Л. Міщик, О. Остапчук. Значний інтерес представляють роботи Н. Байдюк, яка досліджувала професійну підготовку майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі, та О. Слободянюк, яка висвітлювала формування гендерної компетентності в культурологічній освіті студентів. Серед зарубіжних науковців можна відзначити праці Н. Скоморохова, І. Кльоциної, О. Прохорова, И. Загайнова, М. Біліної.

Мета статті. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування гендерної компетентності у професійній підготовці соціальних працівників. Відповідно до мети, можна виділити наступні завдання: розглянути актуальність впровадження гендерного підходу в навчання майбутніх соціальних працівників; висвітлити поняття гендерної компетентності фахівців соціальної сфери; виділити важливі компоненти гендерної компетентності та рівні їх сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку

суспільства гостро постає потреба в практичному розгортанні соціальної роботи, що враховує гендерну перспективу. Аналіз реальної практики показав недостатнє усвідомлення важливості врахування гендерного аспекту в змісті та організації соціальної роботи з різними групами населення, що повною мірою відображають традиційний стандартний підхід до соціальної діяльності. Важливим постає впровадження гендерного підходу в підготовку фахівців соціальної сфери, де гендерний підхід виступає як ознака політичної, економічної та будь-якої іншої культури, яка полягає у врахуванні інтересів обох соціально-статевих груп суспільства [3, с. 75]. Суттю гендерного підходу є усвідомлення того, що суспільні явища по-різному впливають на чоловіків та жінок, викликають у них неоднакові реакції [4, с. 42].

Поняття «професійна компетентність» у різних науках засвідчує різне його трактування, однак наукове трактування понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» зумовлює теоретичне розкриття саме в дискурсі підготовки фахівців соціальної сфери. Так, науковець С. Шевчук розкриває поняття «компетенція» як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них. Натомість «компетентність» – це особистісна якість людини, яка характеризує її здатність самостійно приймати оптимальні рішення та ефективно реалізовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях або у певних галузях діяльності [5, с. 42].

Компонентами професійної компетентності випускника є професійні компетенції, основні функції яких: формування здатності навчатися й самонавчатися; набуття гнучкості у взаємовідносинах і спілкуванні; закріплення репрезентативності; нарощування успішності у професійній діяльності [5, с. 42].

Дослідниці С. Гришак, О. Остапчук у своїх наукових роботах зазначають, що гендерна компетентність формується, в першу чергу, завдяки впровадженню гендерного підходу в освітній процес підготовки соціальних працівників. Гендерна компетентність (gender competence) нами розуміється як інтегрована сукупність цінностей, настанов, знань, умінь,

навичок щодо гендерної складової сфери прав людини, що набута у процесі навчання, та дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав і можливостей різних статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства [6, с. 18].

Гендерна компетентність – соціально-психологічна характеристика людини, що дозволяє їй бути ефективною в системі міжстатевої взаємодії. У процесі формування і розвитку гендерної компетентності особистості можна виділити три основні етапи: 1) формування системи гендерних знань; 2) формування умінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності; 3) етап відпрацювання навичок гендерно компетентної поведінки [3; 7].

Науковець О. Слободянюк у своїх дослідженнях зауважує, що гендерна компетентність студентів спеціальності «Соціальна робота» має включати: 1) цінності гендерної рівності, гендерної толерантності, антисексизму; 2) усвідомлення соціокультурної (ціннісної та ідеологічної) природи існуючих гендерних відмінностей; 3) знання моделей гендерних культур різних народів, розуміння гендерних кодів» різних культур; 4) знання основ гендерної теорії (основні терміни та поняття); 5) вміння аналізувати гендерні стереотипи, гендерні ролі та навички їх реконструкції; 6) навички вільно орієнтуватися в інформації, яка стосується гендерних питань; 7) здатність не використовувати дискримінаційні судження та практики; 8) здатність успішно розв'язувати свої гендерні проблеми і конфлікти; 9) досвід різноманітної навчально-трудової діяльності, які не залежать від статі чи гендера суб'єкта; 10) досвід відповідальної гендерної самопрезентації; 11) досвід самоактуалізації гендерної ідентичності [8, с. 198].

Важливим також є розгляд питання щодо виділення рівнів, критеріїв і показників сформованості гендерної компетентності у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. Детальніше розглянемо дані аспекти через призму структурних компонентів гендерної компетентності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний і поведінковий компоненти), кожен з яких наповнений специфічним змістом і виконує свої функції. Ці питання висвітлювали у наукових працях зарубіжні дослідники (І. Загайнов, М. Бінова, Н. Скоморохова).

Коротко охарактеризуємо кожен з них: ціннісно-мотиваційний компонент

гендерної компетентності – передбачає позитивну мотивацію соціальних працівників до використання гендерного підходу, прийняття гендерних норм або стереотипів при взаємодії з клієнтами, розуміння гендерної ролі в умовах професійної діяльності.

Когнітивний компонент гендерної компетентності передбачає наявність у фахівців соціальної сфери системи гендерних знань з проєкцією на професійну діяльність. Гендерна свідомість розглядається як сукупність уявлень про іншу стать і взаємини між представниками різної статі з урахуванням традиційних норм, прийнятих законів, що дають жінці і чоловікові певні права та обов'язки. Гендерна самосвідомість передбачає розуміння уявлень людини про саму себе і про іншу стать, гендерні ролі в певному суспільстві, їх прийняття або неприйняття.

Поведінковий компонент гендерної компетентності оцінюється через рівень сформованості у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників умінь і навичок щодо застосування гендерного підходу. Гендерна поведінка включає в себе вміння застосовувати гендерні ролі в залежності від ситуації. На вибір тієї чи іншої ролі впливають: соціальна ситуація, традиції і норми в суспільстві [9–10].

На думку науковців, кожен з компонентів гендерної компетентності можна ґрадувати за трьома рівнями (високий, середній, низький), що дозволяє визначити ступінь розвитку гендерної компетентності майбутніх соціальних працівників і прояви її у професійній діяльності.

Щоб досягнути високого рівня сформованості професійної компетентності фахівця соціальної сфери потрібні такі педагогічні умови: 1) упровадження інноваційних педагогічних технологій формування професійної компетентності; 2) акцент на діяльнісному, практико-орієнтованому етапі формування професійної компетентності; 3) підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування під час виробничих практик; 4) упровадження якісного організаційно-методичного забезпечення формування професійної компетентності; 5) ціннісно-орієнтована спрямованість формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; 6) організація

підготовки викладачів-педагогів до формування професійної компетентності соціальних працівників [5, с. 43 – 44].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, гендерний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери слід розглядати у якості одного з ключових, що пов'язано із проявами соціальної несправедливості у випадках його ігнорування або недостатнього врахування в повсякденній практиці соціальної роботи. Гендерна компетентність випускника закладу вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота» передбачає такі три основні компоненти, як ціннісний, когнітивний і поведінковий. Ступінь вираженості основних компонентів характеризують відповідний рівень сформованості гендерної компетентності майбутнього соціального працівника.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на огляд навчальних курсів та навчального матеріалу, який може бути включено у блоки нормативних та варіативних навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Важливе місце, на наш погляд, у формуванні гендерної компетентності соціальних працівників відіграє практична підготовка, наприклад, «Гендерні практики у діяльності соціального працівника». Саме висвітлення цих питань будуть стосуватися наші наступні публікації.

Список бібліографічних посилань

1. Гришак С. М. Гендерна компетентність як необхідна складова портрета сучасного професіонала в соціальній роботі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2008. № 1. С. 54–59.
2. Байдук Н. В. Інтеграція гендерних знань як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 11 (270), Ч. II, С. 218–224.
3. Словник гендерних термінів. Укладач З. В. Шевченко. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016. 336 с.
4. Дороніна Т. О. Проблема визначення поняття «гендерний підхід» у сучасній науці та освіті. *Наукові праці Донецького національного технічного універ-*

ситету. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. № 3 (145). С. 22–27.

5. Шевчук С. С. Професійна підготовка фахівців сфери обслуговування на засадах компетентнісного підходу. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 41–45.
6. Максимович Л., Чумало М. Гендерний аудит для громадських організацій: практ. посіб. Львів: 2019. 64 с.
7. Клецина И. С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования. *Женщина в российском обществе*. 2007. №3. С. 60–65.
8. Слободянюк О. М. Гендерна теорія як фактор формування гендерної компетентності в культурологічній освіті студентів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 4 (97). С. 196–199.
9. Загайнов И. А., Блинова М. А. Гендерная компетентность педагога: критерии оценки основных показателей и уровней сформированности. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017. №1. С. 87–89.
10. Скоморохова Н. А. Гендерная компетенция в педагогическом образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2016. № 4 (24). С. 107–113.

References

1. Grishak, S. M. (2008). Gender competence as a necessary component of a portrait of a modern professional in social work. *Social pedagogy: theory and practice*, 1, 54–59.
2. Baydyuk, N. V. (2013). The Gender Knowledge Integration as Inalienable Constituent of Future Social Workers and Social Teachers' Professional Training to Harmonization of Gender Relations Within Youth Environment. *Bulletin of Taras Shevchenko National University*, 11(270), 218–224.
3. *Glossary of Gender Terms* (2016). In Z.V. Shevchenko (Ed.). Cherkasy: Fort (in Ukr.).
4. Doronina, T.O. (2009). The Problem of Defining the Concept of Gender Approach in Modern Science and Education. *Scientific works of Donetsk National Technical University*, 3 (145), 22–27.
5. Shevchuk, S.S. (2018). Professional Training of the Service Sphere Professionals on the Competent Approach Basis. *The image of the modern teacher*, 5 (182), 41–45.
6. Maksimovich, L., & Chumalo, M. (2019) Gender Audit for NGO: a practical guide. Lviv. 64 p.
7. Kletsina, I.S. (2007). Development of Gender Competence of State and Municipal Employees in the Process of Gender Education. *Woman in Russian society*, 3, 60–65.
8. Slobodyanyuk, O.M. (2011). Gender theory as a factor of formation of gender competence in cultural education of students. *Bulletin of Vinnitsa Polytechnic Institute*, 4(97), 196–199.
9. Zagainov, I.A., & Blinova, M.L. (2017) Gender competence of a teacher: assessment criteria of the main parameters and development levels. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 1, 87–89.
10. Skomorokhova, N.A. (2016) Gender competence in teacher education. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 4 (24), 107–113.

SAVKIV Tetyana,

Postgraduate Student of Sociology and Social Work Department,
Lviv Polytechnic National University

FORMATION OF GENDER COMPETENCE AS AN INHERENT PART OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Summary. Introduction. At the current stage of social development, which is moving towards gender equality, we are facing an acute need for social work, which includes a gender perspective. Analysis of the present-day situation shows a lack of understanding about the importance of implementing the gender aspect in the content

and organization of social work with various social groups. This, in turn, creates a need to form a new generation of highly qualified professionals in social work, who will be able to solve intricate situational tasks efficiently using a gender-based approach.

Higher education institutions are facing a pressing necessity of contemplating the aim and content of professional training among this particular category of professionals through the integration of a gender-based approach in education and competence formation.

The purpose is to define and validate pedagogical circumstances in the formation of gender competence during social workers' training.

Research methodology includes theoretical (selection, systematization, analysis of relevant resources, comparison, synthesis, and generalization of the obtained results) and empirical methods (observation of social workers' performance, semi-structured interviews with social workers in companies which provide social services to eliminate gender inequality).

Results. Gender competence as a personal quality and an integral part of a modern social worker is essential in the process of implementing gender equality in professional life. Gender competence presupposes an integrated set of values, guidance, knowledge, abilities, and skills interconnected with the gender aspect of human rights. The latter is acquired in the process of learning and enables us to implement the principle of equal rights and possibilities for different genders in every sphere of social life.

We outline three components of gender competence: value-based, motivational, cognitive, and behavioral. Each of these gender competence components may be defined according to their manifestation in professional life, which correspond to high, medium, and low degrees of gender competence development in prospective social workers. Appropriate pedagogical conditions are indispensable in

order to reach such a high level of professional competence of social workers.

Originality. In the study, we proposed the way of forming gender competence of social workers. Pedagogical conditions were designated as well. The latter was defined based on the discovered components of professional competence in higher education institutions and the consideration of gender aspects of social workers' training.

Conclusions and Practical Suggestions. Gender competence of graduates in social work is an indispensable feature of highly qualified modern social workers. It characterizes them as professionals of a new generation (in social work), who view gender equality issue as a key instrument to solve multiple social problems. Gender-based training of workers in the social sphere entails the realization of educational transformations in the system of vocational training, search for innovative forms, new approaches, and interactive educational technologies at all stages of the educational process in higher education institutions.

We hold the opinion that practical training plays a vital role in the formation of gender competence of social workers. A vivid example of this may be the introduction of 'Gender Practice in Social Work' course as a constitutive part in practical training of undergraduate and postgraduate students in social studies.

Keywords: gender approach; professional training; professional competence; gender competence; social worker; social sphere.

Одержано редакцією 07.08.2019
Прийнято до публікації 02.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-231-237
ORCID 0000-0001-9131-933X

КУРЄНKOBA Анна Володимирівна,

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
e-mail: ann.kurenkova.91@ukr.net

УДК 376-056.34-053.4:[005.336.2:376]

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Висвітлено методичні особливості організації та проведення сюжетно-рольових ігор соціального спрямування у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Здійснено теоретичний аналіз проблеми ігрової діяльності як засобу формування соціальної компетентності дошкільників досліджуваної категорії.

Охарактеризовано особливості ігрової діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями.

Визначено психолого-педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися педагогові для організації ігрової діяльності.

У результаті проведення педагогічного експерименту виділено етапи навчання сюжетно-рольової гри соціального спрямування дошкільників із порушеннями інтелекту.

Охарактеризовано структуру занять, що складалася з трьох етапів: підготовчого, основного та заключного.

Розкрито методи і прийоми, що застосовувалися на кожному з етапів заняття з сюжетно-рольової гри.

Ключові слова: сюжетно-рольова гра; соціальне спрямування; старші дошкільники з інтелектуальними порушеннями.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від людей вміння швидко адаптуватися до нових його вимог, успішно взаємодіяти у ньому, бути компетентним та мобільними. Основа для цих вмінь має закладатися у дитячому віці. У дошкільному віці сюжетно-рольові ігри соціальної спрямованості є одним із шляхів набуття соціальної компетентності. У її основі лежать поведінкові зразки взаємодії людини із соціальними світом, формування та вправлення у яких має відбуватися у

ігровій діяльності зі старшого дошкільного віку. Сюжетно-рольові ігри соціального спрямування створюють основу для появи у дітей соціального мотиву через засвоєння соціального ігрового досвіду, завдяки якому вони знаходять своє місце у суспільстві. Однак дітям із порушеннями інтелекту, притаманне специфічне світосприйняття, через яке вони не в змозі самостійно набути соціального досвіду. Тож, важливість формування у дітей із інтелектуальними порушеннями соціальної компетентності не викликає сумніву і потребує проведення дослідження у цьому напрямі та впровадження їх на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ігрової діяльності як засобу формування соціальної компетентності стала предметом вивчення як теоретиків, так і практиків (П. Блонський, А. Божович, А. Виготський, Ю. Габермаса, К. Гросс, Д. Ельконін, Р. Калуга, Ю. Лотман, О. Лурія, М. Маклюен, С. Міллер, Х. Ортегі-і-Гассет, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Г. Спенсер, Д. Фельдштейн, Ф. Фребел, І. Фришман, Г. Цикото, Ж. Шиф, Е. Шпрангер та ін.).

Відомі теоретики і практики (А. Божович, А. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Ж. Шиф та ін.) акцентували увагу на тому, що процес формування соціальної компетентності має починатися з дошкільного періоду та протікати у відповідних для цього віку видах діяльності.

Особливості ігрової діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Ю. Косенка, В. Синьова, С. Миронової, М. Певзнер та ін.

Формуванню соціальної компетентності дітей із порушенням розвитком приділяли увагу В. Бондарь, Ю. Бондаренко, А. Вавіна, П. Горностаї, В. Кобильченко, А. Нафікова, В. Нечипоренко, К. Островська, О. Позднякова, В. Синьов, О. Тельна, О. Федоренко, О. Швачко, А. Шевчук, М. Шеремет та ін.

Теоретичний аналіз засвідчив недостатню розробленість питання застосування сюжетно-рольових ігор як засобу формування та розвитку соціальної компетентності у дошкільників із порушен-

нями інтелекту, що зумовило необхідність проведення дослідження у цьому напрямі. Тож, **метою** роботи є висвітлення особливостей проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїх дослідженнях Д. Ельконін зазначав, що гра розвивається в результаті зміни місця дитини у системі суспільних відносин, у процесі історичного розвитку суспільства, що свідчить про її соціальну природу та соціальне походження [1].

У своїй роботі А. Виготський описував гру як осмислену, розумну, доцільну, планомірну, соціально-координовану діяльність, психологічна природа якої ідентична психології праці. На його думку «епоха гри» притаманна і дітям з порушенням розвитком, а гра, у свою чергу, забезпечує зону найближчого розвитку, що є важливим корекційно-розвивальним засобом.

У змісті гри дітьми відтворюється певний момент дійсності та відносин між дорослими, котрі діти виділяють у певній сфері дійсності як значущий у їх розумінні та відтворюють його. За зовнішніми діями і атрибутами дошкільник має можливість постійно відкривати певні соціальні відносини. Гра надає дитині можливість зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває її суспільне значення, формує соціальний досвід, що відображається саме у сюжетно-рольовій грі [2].

Сюжетно-рольову гру Д. Ельконін визначає, як «діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності» [3, с. 14]. У такій грі діти мають можливість засвоювати та віддзеркалювати соціальні відносини дорослих та вчитись взаємодіяти в суспільстві, тобто набувати первинної соціальної компетентності.

Одним із основних компонентів сюжетно-рольової гри є роль, котра у дошкільному віці проходить суттєвий шлях, який узагальнено можна представити як перехід від зовнішньої схеми дії до її сенсу. Основним показником рівнів розвитку гри є зміст ігрової ролі. О. Смирнова та І. Рябкова [4] визначають, що для ста-

рших дошкільників із нормою розвитку головним змістом гри стає виконання дій, пов'язаних зі ставленням до інших людей, до ролей, які виконують інші діти. Дошкільники адресують слова і дії партнерам і орієнтуються на їхні дії. Ролі яскраво окреслені і виділені, діти називають їх до початку гри. Гра набуває спільного характеру, у граючих дітей взаємодія розгортається на двох рівнях – реальному (діти узгоджують дії з приводу гри) і рольовому (поводження з рольових позицій: доктора і хворого, водія і пасажира тощо). При цьому в обох випадках при наявності діалогу існують як ініціативні звернення, так і відповідні висловлювання.

Чергування ініціативних і відповідних висловлювань (мовних і практично-дієвих) свідчить про наявність спілкування на тому чи іншому рівні. Дії, вироблені дитиною, стають коротшими, повторюються вже цілі епізоди гри, а не окремі дії. Дії виконуються не заради них, а заради здійснення певного ставлення до іншого учасника гри відповідно до взятої на себе ролі, тобто за ради їх змісту. Рольові функції дітей взаємопов'язані, дії розгортаються в чіткій послідовності, що відображає реальну логіку. Самі дії різноманітні і відображають дії тієї особи, яку взяла на себе дитина. З'являються елементи творчого відображення подій і відносин, яскраво виражається емоційна залученість до гри. Саме цей рівень гри відповідає її найбільш розвинутій формі, що є найвищим рівнем розвитку сюжетно-рольової гри [5].

У ході ігрової діяльності важливо створювати передумови для включення дітей із інтелектуальними порушеннями у суспільну діяльність; для корекції вторинних порушень та розвитку пізнавальних процесів; розвивати активність та самостійність дитини, навички спільної взаємодії та комунікації; стимулювати до засвоєння соціального досвіду; формувати організованість, впевненість у собі; виховувати моральні якості особистості.

Тож під час проведення нашого експериментального дослідження, орієнтуючись на виявлені особливості соціального розвитку дітей старшого дошкільного

віку нами було окреслено низку *корекційно-розвивальних завдань*:

- виховування стійкого інтересу до гри;
- збагачення емоційного досвіду;
- розвиток навичок спільної діяльності, спілкування та ефективної взаємодії один з одним;
- розвиток навичок рефлексії.

Для ефективного вирішення корекційно-розвивальних завдань під час організації і проведення сюжетно-рольових ігор соціального спрямування зі старшими дошкільниками з порушеннями в інтелектуальному розвитку ми дотримувалися таких *психолого-педагогічних умов*:

- використання зниженого темпу навчання гри;
- доступність і цікавість сюжету гри;
- керування дорослим іграми та їх побудова за попереднім планом вчителя-дефектолога;
- відповідність ігор психологічним особливостям дітей та підбір ролей відповідно до них;
- застосування індивідуального та диференційованого підходів;
- застосування постійної повторюваності у навчанні гри;
- орієнтація на особистісні якості кожної дитини;
- корекційно-розвивальний характер ігор;
- створення ситуації успіху.
- колективний характер ігор;
- спрямованість на зміст, який стосується статево-рольових відносин, прийнятих у суспільстві;
- розвиток рефлексивних навичок;
- включення дітей в освоєння соціального досвіду в процесі спільної діяльності;
- збагачення соціального досвіду в грі;
- формування якостей, необхідних для життєдіяльності та взаємодії у соціумі;
- розвиток навички самоорганізації, ініціативи і творчості тощо.

У межах проведеного нами педагогічного експерименту були визначені наступні *етапи навчання сюжетно-рольовій грі* дошкільників із порушеннями інтелекту:

I етап – пропедевтичний (читання художніх оповідань, розглядання ілюстрацій, фотографій, бесіди, перегляд фрагментів мультфільмів тощо) для формування мотивації та інтересу дітей до сюжетно-рольової гри;

II етап – створення ігрової ситуації, внесення атрибутів, нових іграшок і предметів, предметів-заступників, іграшок-саморобок, виробів, їх розглядання, навчання ігровим маніпуляціям з ними з метою ознайомлення з ігровими атрибутами та функціональним їх призначенням;

III етап – навчання рольовим діям, котрі виконуються разом із дорослим, рольовому діалогу, розподіл ролей, розігрування ігрових епізодів для формування базових знань, вмінь та навичок пов'язаних із певною статеву-соціальною роллю;

IV етап – програвання сюжетно-рольової гри для формування, закріплення та розширення соціальних досвіду, розвитку соціальних якостей.

Дані етапи навчання сюжетно-рольовій грі характерні і для дітей із нормою розвитку, але у них вони протікають не так диференційовано. Це пов'язано з тим, що діти без порушень розвитку здатні самостійно переносити засвоєні знання, вміння та навички у нові ситуації, застосовувати їх для вигадкування та програвання сюжетно-рольових ігор соціального спрямування. Дітям із порушеннями інтелекту не притаманний даний процес. Саме тому нами було укладено низку соціально спрямованих сюжетно-рольових ігор з метою формування та розвитку соціальної компетентності дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Для отримання вихідних даних та визначення ефективності застосування сюжетно-рольових ігор соціальної спрямованості як засобу формування соціальної компетентності дошкільників із порушеннями інтелекту нами проводився експерименту у: Комунальна установа Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа I ступеня – дошкільний навчальний заклад №34» м. Суми; Комунальна організація (установа, заклад) «Шосткінський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №9 «Десняночка»

Шосткінської міської ради Сумської області м. Шостка; Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №41 «Гніздечко» м. Полтава; Комунальний заклад «Прилуцький навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної державної адміністрації м. Прилуки.

Проводячи визначені сюжетно-рольові ігри ми обрали звичну для дітей досліджуваної категорії структуру заняття з організації сюжетно-рольової гри, що складалася з трьох частин: підготовча, до якої входили розминка (нервово-психологічна підготовка) та організаційний момент; основна і заключна. Коротко охарактеризуємо кожен із частин заняття.

Завданням підготовчого етапу заняття – викликати у дітей інтерес до гри, готовність успішно реалізувати свої задуми, бажання допомогти, зрозуміти емоційні стани однолітків. Для цього нами було використано різні проблемні ситуації, сюрпризні моменти, ігрові вправи тощо.

Розминка, що входила у підготовчу частину, необхідна була для підвищення емоційного тону дітей. Для цього нами використовувалися різноманітні ігри та ігрові вправи («Дзеркало», «Повертись, покрутись, перетворись» та ін.), потішки («Діти-квіти», «Ходить котик» та ін.), залички («Нумо, нумо, дівчата», «Ведмедик» та ін.) тощо, котрі підбиралися нами відповідно до обраної теми гри.

Основна частина заняття передбачала моделювання різних проблемних ситуацій, що відображали соціальні відносини в наочно-дієвій формі, дослідження їх дитиною і орієнтування в цих відносинах. Нами застосовувалися різні методи та прийоми роботи з дошкільниками із інтелектуальними порушеннями, такі як: стимулювання та заохочення, за допомогою предмета, що найбільш цікавий кожній дитині; бесіди з розгляданням картинок; використання елементів мультимедіа; показ зразку дії у кожній ігровій ситуації; сумісні дії та ігри з ігровими атрибутами; вправляння у виконанні ігрових дій тощо.

Застосування різних методів і прийомів роботи сприяло: формуванню емоційного досвіду та емпатійності у дітей із порушеннями інтелекту, розвивало умін-

ня адекватно виражати свій емоційний стан та реагувати на емоції інших; збагаченню уявлень дітей про професії (уточнення і закріплення умінь пов'язаних із виконанням певних професійних ролей); розвитку вміння виконувати ігрові дії відповідно до визначеної ролі, умінню ефективної взаємодії з партнерами по грі (як з дорослими, так і з однолітками); формуванню і розвитку соціальних якостей (самостійності, впевненості в собі, активності тощо) та статево-соціальної приналежності.

Для вирішення завдань на ігрових заняттях широко використовувалися різні види ігор – від спрямованих рольових та ігор-драматизації до сюжетно-рольових. В ігрових заняттях головною темою і змістом було тема співпраці, дружби і взаємодопомоги. Ми мали на меті пояснити дітям, що одна і та сама людина може виконувати різні соціальні ролі (наприклад, вдома – мама, на роботі – вчитель). Для цього ми застосовували поєднання декількох спрощених сюжетно-рольових ігор. На першому та другому занятті, а іноді і на наступних, у якості ігрового партнера включалася лялька. На наступних заняттях в якості ігрового партнера виступала дитина, яка виконувала додаткову роль, при цьому дорослий стежив і допомагав дітям у проведенні гри.

У заключній частині заняття відбувалося підведення підсумків, словесне сумісне наголошення на результатах сюжетно-рольової гри; надання словесної оцінки ігровому заняттю тощо. При підведенні підсумків, у невимушеній бесіді нами з'ясовувалося у дітей: «у що ми сьогодні грали?», «хто ким був?» тощо, їх інтереси та побажання. У цій частині заняття використовувалися такі ігрові методи і прийоми, як «ритуал прощання» та вправи на рефлексію такі як «Посмішка по колу», «Подаруй сердечко», «Ланцюжок сміху», «Подаруй тепло одному» тощо. Це сприяло формуванню групової згуртованості і посиленню соціальної спрямованості на однолітка, а також позитивних відносин довіри і взаєморозуміння. Дітям пропонувалося особисто запропонувати попрощатися з добрими побажаннями один одному і педагогу здоров'я, удачі на інших заняттях, слухняності і поваги батькам, іншим дорослим тощо.

У сюжетно-рольовій грі діти із порушеннями інтелекту набували певного досвіду соціальних стосунків, вчилися застосовувати на практиці знання, що були отримані у результаті щоденних спостережень або дій (взаємостосунки в родині, садочку тощо), вперше брали на себе соціальні ігрові ролі, одержували перші знання про світ професій та вчилися «приміряти» їх на себе і діяти у відповідних межах. Під час програвання певної ролі (шофер, продавець, мама, вихователь, няня тощо) діти вчилися брати на себе відповідальність, розуміти, що неправильність їх дій або недотримання соціальних правил і норм може мати негативні наслідки для оточуючих та самого себе [5].

Після завершення циклу сюжетно-рольових ігор соціального спрямування у експериментальній групі нами повторно була проведена трьохблочна діагностична методика (І блок спрямований на виявлення інтересу дошкільників із порушеннями інтелекту до діяльності; ІІ блок був направлений на виявлення базових знань та умінь необхідних для соціальної взаємодії; ІІІ блок мав на меті виявлення якостей особистості, що необхідні для життя у соціумі) укладена нами для перевірки складових соціальної компетентності, що виявила покращення усіх досліджуваних показників. Так узагальнені результати перевірки першого блоку завдань показала покращення показників у експериментальній групі (ЕГ) порівняно із контрольною групою (КГ). На початковому рівні між ЕГ і КГ різниця складала 18% (ЕГ – 10%, КГ – 28%), на середньому рівні – 5%. (ЕГ – 57% КГ – 52%), на достатньому – 13% (ЕГ – 33%, КГ – 20%), на користь ЕГ. Високий рівень не виявлений в жодній групі, що склало 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%).

Узагальнені результати другого блоку діагностичних завдань показали, різницю між ЕГ та КГ: на початковому рівні – 26,6% (ЕГ – 23,9%, КГ – 50,4%), на середньому – 16,3% (ЕГ – 58,4%, КГ – 42,0%), на достатньому – 12,0% (ЕГ – 19,3%, КГ – 7,3%). Високий рівень залишився без змін з різницею 0%. Після впровадження сюжетно-рольових ігор в освітній процес у дошкільників з порушеннями розумового розвитку експериментальної групи на відміну від контрольної виявилися сформованими знання про себе та свою родину, діти навчилися називати власне ім'я, прізвище та імена близьких; за зов-

нішніми ознаками орієнтуватися у статі, виконувати відповідно до неї соціальні ролі; у них розширився спектр соціальних свят і явищ; покращилися навички соціальної поведінки, хоча іноді діти вимагали стимулювання з боку педагога; оволоділи більшістю санітарно-гігієнічних навичок, іноді потребували нагадування дорослого.

Сумарні показники третього блоку діагностичних завдань, засвідчили позитивні зрушення за всіма досліджуваними показниками у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною з такою різницею у 12,8% на початковому рівні (ЕГ – 21,2%, КГ – 34,0%), у 0,8% – на середньому (ЕГ – 51,3%, КГ – 52,2%), у 11,3% – на достатньому (ЕГ – 25,0%, КГ – 13,7%), у 2,8% – на високому (ЕГ – 3,3%, КГ – 0,5%). У дітей експериментальної групи стала відмічатися бажання у встановленні соціальних контактів, могли спілкуватися; навчилися будувати простий діалог та орієнтуватися на невербальні засоби комунікації (емоції), при взаємодії з людьми проявлялася поступливість та доброзичливість, іноді спостерігалися агресивні реакції на неадекватні дії оточуючих по відношенню до них. У діяльності дітей з'явилася самостійність, впевненість та вищий рівень активності, вони із задоволенням брали участь в сумісних іграх та інших колективних формах роботи, свою поведінку намагалися контролювати.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, у межах проведеного дослідження нами подано низку корекційно-розвивальних завдань, психолого-педагогічних умов щодо ефективної організації сюжетно-рольових ігор соціального спрямування, виділено етапи навчання та описано методичні особливості організації занять з сюжетно-рольових ігор, тобто визначені методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Виявлено позитивні зміни у формуванні та розвитку соціальних знань, умінь, навичок та якостей дошкільників зі порушеннями розумового розвитку, що свідчить про доцільність застосування соціально спрямованих сюжетно-рольових ігор у роботі з дітьми даної нозології.

Список бібліографічних посилань

1. Meichenbaum, D. Components of the Model. In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.). *Social competence*. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 37–60.
2. Рубинштейн С. . Психология умственно отсталого школьника. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 262 с.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
4. Смирнова, Е.О., Рябкова, И.А. Психология и педагогика игры. Москва: ЮРАЙТ, 2017. 223 с.
5. Соколова Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. *Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя*. За ред. А.П. Носкова. М.: Просвещение, 1993. С. 135–147.
6. Выготский А.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо. 2004. 512 с.
7. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*, 2009. Вип. 3, С.144–147
8. Куренкова, А.В., Бондаренко, Ю.А. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 73. Том 2. С. 26–31
9. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 206 с.
10. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання, 2008. 359 с.
11. Хинш Р. Социальная компетенция. Харьков: Гуманитарный, 2005. 192 с.

References

1. Meichenbaum, D. (1981). Components of the Model. In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.). *Social competence*. New York, London: The Guilford Press. 37–60.
2. Rubinstein, S.Ya. (2016). Psychology of the mentally retarded schoolchild. Moscow: Institute for Humanitarian Research. (in Rus.).
3. Elkonin, D.B. (1978). Psychology of game. Moscow: Pedagogics (in Rus.).
4. Smirnova Ye.O., Riabkova, I.A. (2016). Psychology and pedagogy of game. Moscow: YURAIT (in Rus.).
5. Sokolova, N.D. (1993). Gaming activity of mentally retarded preschoolers. In L.P. Noskova (Ed.), *Preschool education of abnormal children: teacher's handbook*. Moscow: Enlightenment. 135–147 (in Rus.).
6. Vygotsky, L.S. (2004). Psychology of child development. Moscow: Exmo. (in Rus.).
7. Doctorovych, M.O. (2009). Social competence as a scientific problem. *Psychology and Society*, 3. 144–147. (in Ukr.).
8. Kurenkova, A.V., Bondarenko, Yu.A. (2016). Analysis of the problem of social competence in the theory of education. *Collection of scientific works «Pedagogical sciences»*. 73. 2. 26–31. (in Ukr.).
9. Myronova, S.P. (2014). Methodology of corrective work for violations of cognitive activity. Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. (in Ukr.).
10. Syniov, V.M., Matvieieva, M.P., Khokhlina, O.P. (2008). Psychology of a mentally retarded child. Kyiv: Knowledge
11. Hinch, R. (2005). Social competence. Kharkov: Humanitarian Center. (in Rus.).

KURIENKOVA Anna,

Postgraduate Student of Special and Inclusive Education Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

**PECULIARITIES OF ROLE-PLAYING GAME OF SOCIAL ORIENTATION
WITH SENIOR PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Summary. *Introduction. In the article the author outlines methodological peculiarities of organizing and conducting role-playing games of social orientation in work with children of senior preschool age with intellectual disabilities. A theoretical analysis of the problem of gaming activity as a means of forming social competence of preschoolers of the investigated category is carried out. The peculiarities of gaming activity of children with intellectual disabilities are described. The psychological-pedagogical conditions, which should be observed by the teacher for organization of gaming activity are determined.*

The purpose of the article describes the features of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities.

The methods of analysis, synthesis, comparison, synthesis are used in the article.

Results. As a result of pedagogical experiment four stages of teaching preschool children with intellectual disabilities role-playing game of social orientation have been identified: propaedeutic (reading stories, reviewing illustrations, photographs, interviews, etc.) in order to form motivation and interest of children in the role-playing game; creating gaming situations, getting acquainted with attributes, new toys and objects-substitutes, etc., examining them, teaching game manipulations with them in order to familiarize themselves with game attributes and their functional purpose; learning role-playing activities performed together with adults, role dialogue, role-sharing, playing game episodes to form basic knowledge and skills

associated with a specific gender-social role; playing role-playing games for the formation, consolidation and expansion of social experience, development of social qualities. The structure of classes was described, which consisted of three stages: preparatory, aimed at arousing children's interest in the game; main, which was aimed at modeling various problem social situations; final, which envisaged summing up of the results of the role-playing game. The methods and techniques used at each stage of the role-playing game are described.

Originality. The description's the system for checking the level of social competence for preschoolers with intellectual disabilities are necessary for the acquisition of them social knowledge, skills and quality that important for their inclusion in society in the future. The effectiveness of using of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities for the formation of social competence in children of use is found.

Conclusion. The results of using system of role-playing game are positive. The proposed system of role-playing game of social orientation preschoolers with intellectual disabilities for the formation of social competence are working.

Keywords: *role-playing game; social orientation; senior preschool children with intellectual disabilities.*

Одержано редакцією 05.08.2019
Прийнято до публікації 02.09.2019

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-238-243
ORCID 0000-0002-4736-5467

МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та управління освітою,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
e-mail: liliamart7@gmail.com

УДК 373.5.013.3-027.31-047.64

**УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАКЛАДІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Схарактеризовано актуальність проблеми управління інноваційною діяльністю в закладі загальної середньої освіти.

Визначено, що саме управління інноваційною діяльністю є ключовим елементом, від ефективності якого залежить зростання добробуту навчального закладу загалом та активізація педагогічної, науково-педагогічної діяльності педагогів зокрема.

Обґрунтовано висновок, що у вітчизняній системі загальної середньої освіти сучасні психолого-педагогічні інновації проявляються у змісті навчання й вихованні особистості; формах і методах навчання і виховання; змісті, формах і методах управління загальноосвітнього навчального закладу; у структурі організації діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: управління; розвиток; інноваційна діяльність; інновації; експериментальний навчальний заклад.

Постановка проблеми. У наш час інноваційна діяльність посідає важливе місце в розвитку будь-якого закладу освіти. За сучасних умов інновація стала рушійною силою економічного, технологічного, політичного та соціального розвитку. Тому інноваціями необхідно управляти. Саме управління інноваційною діяльністю є ключовим елементом, від ефективності якого залежить зростання добробуту навчального закладу загалом та активізація педагогічної, науково-педагогічної діяльності педагогів зокрема. Отже, питання управління інноваційною діяльністю закладу освіти є актуальним та своєчасним.

Важливість проблеми управління інноваційною діяльністю висвітлюється в таких документах: Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2021 року», «Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 № 552 (у редакції наказу МОН від

30.11.2012 № 1352), «Положенні про експериментальний загальноосвітній заклад», затверджене наказом Міністерства освіти і науки від 20.02.2002 № 114 (у редакції наказу МОН від 23.11.2009 № 1054) тощо.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проголошує, що стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти є розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [1]. Особлива увага у цьому документі приділяється підготовці та вихованні управлінських і педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації освітнього процесу, власного безперервного професійного зростання.

У Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [2] визначено, що об'єктами інноваційної діяльності є управлінські системи, моделі, методи тощо, що істотно поліпшують якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних працівників освітніх закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме Л. Даниленко, О. Мармази, Ю. Конаржевського, О. Моїсєєва та ін., проблема управління інноваційною діяльністю стала однією з пріоритетних. На думку вчених, для успішного управління інноваційною діяльністю необхідно знати фактори, які сприяють розвитку навчального закладу.

Управління інноваційною діяльністю здійснюється, як правило, в експериментальних навчальних закладах. Згідно Положення про експериментальний навчальний заклад, таким може бути освітній заклад, в якому здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки

результативності та можливостей застосування педагогічних та управлінських інновацій [3].

Мета статті – дослідити проблему управління інноваційною діяльністю в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема управління інноваційними процесами в навчальних закладах актуальна й ще себе не вичерпала, адже кожний виток розвитку сучасного суспільства вимагає нового осмислення цієї проблеми та нових підходів до її розв'язування з урахуванням надбань педагогіки [4].

Інноваційна політика навчальних закладів потребує нових методик і форм організації навчально-виховного процесу і, як наслідок, іншого науково-методичного, фінансового, нормативно-правового забезпечення, вимагає нових змін і нововведень у структурі управління. До управлінського арсеналу директора навчальних закладів входять нові функції, зокрема, організація аналітичної, діагностичної та науково-дослідної діяльності, наукової експертизи та прогнозування. Зміна обсягу й змісту управління вимагає розробки нової системи управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі. Ефективність управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі залежить від таких механізмів:

- перехід на концептуальний рівень освітньої діяльності з орієнтацією на інноваційні процеси;
- відкритість навчальних закладів до нововведень, укоріненість у регіональну стратегію розвитку освіти;
- систематичне проведення аналізу освітніх потреб суспільства й адаптація його основних ідей до контингенту учнів;
- створення служб підтримки ефективного перебігу інноваційних процесів, використання моніторингових досліджень, психологічної служби, органів громадськості тощо;
- організація науково-методичних структур колегіального управління (науково-методичної ради, кафедр, малих педагогічних рад, творчих команд тощо);
- створення нових форм підготовки педагогічних працівників до інноваційного пошуку;
- забезпечення державно-громадського управління на рівні міжгалузевих взаємозв'язків (через інтеграцію

зі структурами інших відомств, установ культури, медицини тощо) [5].

Інтерес до педагогічних нововведень в управлінні закладом освіти виявив відомий соціолог В. Афанасьєв. Він розглядає інноваційну педагогічну діяльність як таку, що забезпечує реалізацію принципів управління інноваційною політикою в освіті. М. Ільїн уважає, що інноваційна політика збагачує практику наукової організації навчально-виховного чи управлінського процесів [6, с. 34]. На думку І. Зязюна, вона «передбачає тісний взаємозв'язок теорії та практики» [7].

У свою чергу, директори-практики розглядають інноваційну управлінську діяльність відповідно як «реалізацію державної політики у сфері освіти, здійснення переходу від державного до громадського управління навчальним закладом» (А. Бакурадзе); функцію каталізатора змін» (В. Громовий); «організацію процесу впровадження інновацій та вміння управляти» (В. Малихіна) [8].

В останнє десятиліття ХХ ст. активізувалась науково-дослідна робота з даної проблеми в країні. А. Ващенко розкриває проблему управління інноваційною діяльністю у філософському та прикладному аспектах [9]. Насамперед, дослідниця констатує наявність суперечностей у сучасній системі освіти між потребами розвитку універсальних якостей та збереження потенційно індивідуального ядра кожної особистості; між традиціями та сучасними тенденціями, основу яких склали традиційні та інноваційні чинники в освіті. Стає все очевиднішим, що заперечення набутого досвіду, з одного боку, та ігнорування прогресу, з іншого, не забезпечать ефективних змін у галузі. Нову якість освіти забезпечать зміни, в основу яких будуть покладені нові педагогічні ідеї (новації), а саме: визначення нової педагогічної якості – інноваційної політики.

Інноваційна діяльність освітнього закладу в цілому і директора такого навчального закладу передбачена українським законодавством та рішенням центральних органів управління освітою; регулюється відповідними нормативно-правовими документами.

У Концепції Нової української школи зауважено, що випускник школи має бути інноватором, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися

впродовж життя [10]. Таких змін не можливо досягнути, якщо організовувати освітній процес за традиційними, стандартними методами. У статті 5 Закону України «Про освіту» сказано, що «освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави». У Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності зауважується, що «освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності. Об'єктами інноваційної освітньої діяльності є: нові емпіричні та/або теоретичні знання, навчальний та виховний процеси, освітні (педагогічні), дидактичні, виховні, управлінські системи, моделі, методи, інноваційні освітні програми і проекти, інші інтелектуальні продукти, засоби навчання та обладнання, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальних закладів» [2].

Управління інноваційними процесами та координація діяльності структурних підсистем регулюються Положенням «Про інноваційну педагогічну діяльність». У ньому підкреслюється: «Інновації є вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності» [11]. Рівень інноваційної освітньої діяльності в Положенні визначається її змістом (розробкою, розповсюдженням чи застосуванням інновацій), а також масштабністю соціально-педагогічних засад, що вноситимуться в систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації [11]. У ньому зазначено, що умовами здійснення інноваційної освітньої діяльності є дотримання прав, зобов'язань, вимог державних стандартів освіти, її керованість та готовність керівників і працівників навчальних закладів до інноваційної освітньої діяльності.

А. Даниленко засвідчує, що на процес впровадження інновацій у загальноосвітньому навчальному закладі впливають наступні фактори [12]:

- зовнішнє середовище школи (система освіти країни і регіону, її реформування, соціально-економічна ситуація в країні та у регіоні, де розташована школа, сусідні школи, батьки тощо);
- кадровий склад школи, учні, їхні мотиви, цінності, культура і можливості;
- особливості змісту освіти в школі;
- культура школи;
- система внутрішньошкільного управління.

До сучасних психолого-педагогічних інновацій у вітчизняній системі загальної середньої освіти належать:

1. У змісті навчання й виховання особистості: введення державних стандартів початкової і загальної середньої освіти, розробка загальнодержавних концепцій виховання дітей та молоді на засадах національних, родинних, громадських, індивідуальних цінностях особистості; створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників, виховних систем; розробка нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів.

2. У формах і методах навчання і виховання: оволодіння діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, мультимедійними, телекомунікаційними, тренінговими, проектними формами і методами.

3. У технологіях навчання і виховання: запровадження альтернативних навчально-виховних технологій, таких як проектна, алгоритмізована, індивідуалізована, диференційована, модульна, колективна (у малих групах) тощо.

4. У змісті, формах і методах управління загальноосвітнього навчального закладу: моніторинг, громадсько-державне управління, економічні та діагностичні методи управління, консалтинг, маркетинг, фандрайзинг тощо.

5. У структурі організації діяльності загальноосвітнього навчального закладу: створення варіативних організаційних освітніх структур (ліцей, гімназія, коледж, колегіум тощо).

Організація, що прагне до участі в інноваційному процесі, має зважати на власний інноваційний потенціал, що визначається як сукупність різних видів

ресурсів, зокрема й матеріально-виробничих, фінансових, інтелектуальних, науково-технічних тощо, необхідних для здійснення інноваційної діяльності. Носієм педагогічних інновацій виступають творчі, енергійні люди, які фахово здатні, морально і матеріально зацікавлені щодо проведення інноваційних змін, опанування та реалізації нового.

Перш ніж розпочати впровадження інноваційних технологій, директор має зробити аналіз типової ситуації, яка складається навколо них, з'ясувати: чи потрібні та які саме зміни є нагальними в навчально-виховному процесі та роботі педагогів? Чому навіть слово «інновація» відштовхує вчителів? Чому так неохоче педагоги впроваджують нове? Що робити, щоб подолати опір новим технологіям? На питання про доцільність змін досить обґрунтовану відповідь можна знайти в колективній роботі вчених на чолі з М. Поташником [13, с. 167]. Тут має значення передусім підхід до вибору ідеї:

1. Прагнення впроваджувати все, що привернуло увагу, зацікавило, десь бачили, десь читали чи чули. Як наслідок – відсутність результатів, аритмія в роботі, хаос.

2. Пошук найбільш ефективної технології засобом спроб та помилок. Наслідок теж легко передбачуваний: даремно витрачений час, знервовані вчителі, занепокоєні батьки, втомлені діти, невисокі освітні показники.

3. Упровадження того, що впроваджують в інших школах, щоб витримати конкуренцію, не відстати від педагогічної «моди». Результатом такого підходу буде повна зневіра вчителів у ефективність інноваційного пошуку, бо вони вже у такий спосіб «впроваджували» не одну методику та досвід.

4. Безсилля перед тиском вищих органів управління освітою. Це найскладніший варіант з огляду на те, що і сам керівник закладу освіти не бачить ніякої перспективи цієї кампанії.

Зрозуміло, що такі підходи до впровадження інновацій не дадуть відповідей на питання про доцільність, невідкладність оновлення закладу освіти або його окремих підсистем. Єдиним ефективним шляхом вибору змісту, методів, форм оновлення можна вважати свідоме управління розвитком школи, підґрунтям якого є глибокий проблемно-орієнтований аналіз. Зміни бувають сти-

хійними та плановими. Проте коли мова йде про управління, то на перше місце, безумовно, виходять прогнозовані, планові зміни. Чим вищий рівень системності, систематичності та плановості, тим кращі освітні результати та менші нервові витрати усіх учасників навчально-виховного процесу.

М. Поташник, у своїх працях визначає характеристику відмінностей закладів освіти працюючих у функціональному та інноваційному режимі [13].

Для закладу в режимі функціонування характерно збереження колишнього типу освітнього закладу, управління і забезпечення навчально-виховного процесу в стабільному режимі, використання усталених традиційних ідей, знань основ наук, навчальних предметів, використання напрацьованих в колишні роки методик навчання, орієнтованих на підтримку нинішнього рівня освіти, виховання та розвитку дітей, збереження наявної організації навчально-виховного процесу. Цілями і завданнями освітньої діяльності закладів, працюючих у режимі функціонування, є відтворення напрацьованого досвіду освіти, прагнення зберегти наявні результати, підтримання та використання наявного потенціалу школи.

Кадрове забезпечення в таких школах стабільне, підвищення кваліфікації вчителів здійснюється в інтересах отримання оптимальних результатів за традиційних навчальних програм і методик.

У науково-методичному забезпеченні використовуються традиційні навчальні плани, програми технології навчання та виховання. Фінансове забезпечення навчально-виховного процесу здійснюється в основному в межах виділених з бюджету фінансових коштів. Матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу організовано на наявній матеріальній базі. Мотиваційне забезпечення здійснюється через створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі. У нормативно-правовому забезпеченні використовуються типові документи, які регламентують стабільний режим життєдіяльності школи.

Для закладу, що працює у режимі розвитку, характерно розглядати інноваційний процес, тобто освоєння нововведень у діяльності школи, як об'єкт управління. Інноваційний процес вимагає від

керівників всіх суб'єктів управління літератури, сміливості, рішучості як в оновленні школи, так і у відновленні її керуючої системи. Використання нових ідей, нових наукових знань, введення нових навчальних дисциплін, освоєнням і розробка нових форм, методів, засобів навчання, орієнтованих на отримання освіти.

Для науково-методичного забезпечення розробляються нові навчальні плани, створюються модифіковані або нові навчальні програми, розробляються і впроваджуються експериментальні підручники та посібники; встановлюються зв'язки з кафедрами вишів. Кадрове забезпечення в таких школах здійснюється за рахунок спеціального підбору кадрів на конкурсній основі або за контракту. Здійснюється не тільки підвищення кваліфікації, але і в разі необхідності перепідготовка кадрів для забезпечення нового змісту освіти.

Створюється нова матеріальна база навчально-виховного процесу, що забезпечує нові результати діяльності школи. У нормативно-правовому забезпеченні розробляються і затверджуються пакет своїх, оригінальних, що враховують специфіку нового освітнього закладу, документів (статуту, положення, програми розвитку, концепції, програми експерименту).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі має глибокий соціально-педагогічний зміст, тому що від нього залежить успіх перетворень у системі освіти. Для реалізації цього в освітній сфері має панувати творчість, постійний пошук, які є основним середовищем для нових ідей, пошуків, досягнень.

Список бібліографічних посилань

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Даниленко А., Довбищенко В., Мальований Ю. та ін. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України. *Педагогічна газета*. 1999. № 10.
3. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>
4. Виханский О. С. Стратегическое управление : учебник. Москва: Гардарики, 1998. 296 с.
5. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. Київ: МАУП, 1999. 176 с.
6. Ильин Е. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда. Москва: Педагогика, 1982. 110 с.
7. Зязюн І. Філософія неперервної освіти. *Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції*: у 6 кн. Чернівці: Митець, 1996. Кн. 1. С. 13.
8. Василенко Н. В. Інноваційна діяльність директора школи. Харків: Основа, 2010. 96 с.
9. Ващенко Л. М. Інноваційна політика як динамічна система управління освітою. *Директор школи*. 2002. № 3. С. 31–39.
10. Концепція «Нова Українська Школа» URL: <http://nus.org.ua/>
11. Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, 2017 URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ukrajini-mon/nakaz-vid-11072017-994-pro-vnesennya-zmin-2017-51207.html>
12. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ: Шк. Світ, 2007. 120 с.
13. Поташник М.М. Теоретические основы управления развитием школы. *Управление развитием школы*. Москва, 1995. С. 167–183.

References

1. National Strategy for the Development of the Education in Ukraine for the period up to 2021. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Danylenko L., Dovbyshchenko V., Malyovani Y., and others. (1999). Regulations on the Procedure of Innovation Activity in the Ukrainian Education System. *Pedagogical newspaper*. 10.
3. Regulations on Experimental Comprehensive Educational Institution. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>
4. Vihansky O.S. (1998). Strategic management: textbook. Moscow: Gardarika, 296 p.
5. Dmitrenko G. A. (1999). Strategic management in the education system: manual. Kyiv: IAPM, 176 p.
6. Ilyin E. (1982). The Art of Communication: From the Experience of the Literature Teacher of the 516th School of Leningrad. Moscow: Pedagog. 110 p.
7. Ziazun I. (1996). Philosophy of Continuing Education. *System of Continuing Education: Achievements, Searches, Problems: Materials of International Scientific and Practical Conference*: Comprises 6 books. Chernivtsi: The Artist, 1. 13.
8. Vasilenko N.V. (2010). Innovative activity of the headmaster. Kharkiv: Basis. 96 p.
9. Vashchenko L.M. (2002). Innovative policy as a dynamic system of education management. *Headmaster*, 3, 31–39.
10. Concept «New Ukrainian School» Retrieved from <http://nus.org.ua/>
11. On Amendments to the Regulations on Implementation of Innovative Educational Activities, (2017). Retrieved from <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ukrajini-mon/nakaz-vid-11072017-994-pro-vnesennya-zmin-2017-51207.html>
12. Danilenko L.I. (2007). Management of innovation in education. Kyiv: School World, 120 p.
13. Potashnik M.M. (1995). Theoretical basis of school development management. *School development management*. Moscow. 167–183.

MARTYNETS Liliia,

Doctor Science in Pedagogy, Associate Professor, Head of Pedagogy and Education Management Department,
Vasyl' Stus Donetsk National University

MANAGEMENT OF INNOVATION ACTIVITY IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary. *Introduction.* Nowadays, innovation plays an important role in the development of any educational institution. In modern conditions, innovation has become a driving force for economic, technological, political and social development. Therefore, innovation must be managed. The management of innovation is a key element, on the effectiveness of which depends the growth of welfare of the educational institution in general and the activation of pedagogical and scientific activity of teachers in particular. Thus, the issue of managing the innovation activity of the educational institution is relevant and timely.

Purpose. Study the problem of managing the innovation activity in general secondary educational institution.

Methods. Theoretical analysis, synthesis, generalization.

Results. The innovation policy of educational institutions requires new methods and forms of organization of the educational process and, as a consequence, other scientific and methodological, financial, legislative provision, it requires new changes and innovations in the management structure. The managerial arsenal of the principal of educational institution includes new functions, in particular, the organization of analytical, diagnostic and research activities, scientific analysis and forecasting. The change of the scope and content of management requires the development of a new system for managing the innovation activity in the educational institution. An organization that aim to participate in the innovation process must take into account its own innovation poten-

tial, which is defined as a set of different types of resources, including material and production, financial, intellectual, scientific and technical, etc. which are necessary for the implementation of innovation activity. The bearer of pedagogical innovations are creative, energetic people who are professionally capable, morally and financially interested in carrying out the innovative changes, mastering and implementing the new things.

Originality. Modern psychological and pedagogical innovations in the national system of general secondary education include: in the content of education and upbringing of a personality; in the forms and methods of education and upbringing; in education and upbringing technologies; in the content, forms and methods of management of a comprehensive educational institution; in the structure of organization of activity of a comprehensive educational institution.

Conclusion. Thus, the management of innovation processes in a general secondary educational institution has a profound socio-pedagogical meaning, because the success of changes in the education system depends on it. In order to realize it, in the educational sphere should prevail creativity and constant search, which is the basic environment for the new ideas, searches and achievements.

Keywords: management; development; innovation activity; innovations; experimental educational institution.

Одержано редакцією 10.08.2019
Прийнято до публікації 30.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-243-249
ORCID 0000-0002-3704-8126

НІЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

УДК 378.6.011.3-051:51

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Схарактеризовано теоретичні результати дослідження педагогічного менеджменту в контексті розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів в умовах магістратури.

Виокремлено домінуючі функції та принципи педагогічного менеджменту як основи стратегії, що обумовлює розвиток творчого потенціалу студентів.

Виявлено складові технології, особистісні якості студента та чинники актуалізації творчого потенціалу магістранта.

Сформовано вимоги до студентів магістратури, що обумовлені рівнем спрямованості фахових компетентностей магістра спеціальності.

Ключові слова: педагогічний менеджмент; творчий потенціал; професійна компетентність; соціальний педагог.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти України характеризується посиленням її варі-

ативності, диверсифікації та мобільності, що обумовило появу комплексу вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів та соціальних у тому числі.

Важливим є урахування, що система вищої професійної освіти визначає чітку траєкторію розвитку людського потенціалу, необхідного сучасному суспільству, формує якісно нові підходи та вимоги, реалізує інноваційні ідеї. Інтелект, професіоналізм, здатність до творчої діяльності, управлінські компетентності та інше обумовлюють рівень творчого потенціалу особистості, що вважається найважливішими характеристиками конкурентоспроможності та успішності випускників ЗВО, яким вони притаманні. Саме тому в науковій літературі та практиці посилюються пошуки більш

ефективних підходів до розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога с позицій теорії управління та намагання забезпечити цілісність освітньо-виховного процесу магістерської підготовки на основі педагогічного менеджменту.

Зокрема, впровадження педагогічного менеджменту в практику діяльності сучасних освітніх закладів, що реалізують навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), обумовлено не лише необхідністю адекватного управління цим процесом в умовах ринкової економіки, а й відповідною модернізацією в наданні освітніх послуг та соціальної допомоги. Останнє передбачає для майбутнього соціального педагога в процесі професійної діяльності відмову від одноманітності стандартних освітніх послуг та перехід до множинної варіативності в їх наданні на основі відповідності різноманітним потребам осіб з ООП та їх батькам, опікунам тощо.

Теоретичний аналіз літератури засвідчив науковий інтерес до понять творчий потенціал, якість підготовки студентів магістратури, професійна компетентність соціального педагога, педагогічний менеджмент, що знайшло відображення у працях науковців з різних галузей знань: філософії, психології, педагогіки тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитку творчого потенціалу особистості та пошуку шляхів його активізації присвячені філософські розробки М. Бердяєва, В. Біблера, В. Кедрова, О. Чаплигіна та науково-педагогічні розвідки В. Андреева, С. Архангельського, С. Батищева, М. Євтуха, І. Зязюна, А. Кузьмінського, Л. Кондрашової, Н. Ничкало, С. Сисоевої та ін. Дослідження, пов'язані з пошуком підвищення якості підготовки студентів магістратури представлені в працях Я. Пономарьова, А. Матюшкіна, Г. Шукіної, М. Холодної, Н. Воробйова.

Різнманітні аспекти формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів представлені дослідженнями І. Калініченко, В. Бондар, А. Колупаєвої, Л. Романовської, Н. Кривоконь, О. Москалюк та ін.

Проблемам впровадження педагогічного менеджменту як теорії і практики управління освітою представлені в робо-

тах В. Кальнеева, В. Крижко, Є. Павлютенкова, Л. Кравченко та ін.

Проте, не дивлячись на велику увагу вчених до проблеми підготовки фахівців в системі магістратури, залишаються неохопленими питання щодо використання педагогічного менеджменту в контексті формування творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та конкретизації основних напрямків педагогічного менеджменту, спрямованих на формування творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів в процесі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні умови, процеси гуманізації та демократизації сучасного суспільства, усвідомлення значущості освіти актуалізували потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на дітей, що потребують спеціальну педагогічну підтримку.

У цьому контексті особливої значущості набуває концепція Л. Кондрашової «Формування вчителя-професіонала та громадянина», у якій представлена система положень, що базується на педагогічних теоріях, досвіді та конкретизує образ сучасного учителя-професіонала, громадянина та його формування в умовах університетської освіти [3].

Квінтесенція цієї концепції, полягає в єдності, забезпеченні цілісного розвитку моральних та психологічних якостей на основі двоаспектності цілепокладання; усвідомлено-емоційного засвоєння професійно-моральних цінностей; реалізації особистісно-діяльнісного та задачного підходів, шляхом моделювання ситуацій в навчальному процесі, активних дій студентів в обстановці професіонального вибору і творчого розв'язання професійних задач.

Останнє значною мірою узгоджується з сучасною системою управління магістерською підготовкою на основі педагогічного менеджменту.

В теорії управління особливе місце відведено педагогічному менеджменту, який базується на людиноцентричному підході, що передбачає не прямолінійний вплив, а створення умов для комфортного співробітництва викладачів і студентів в процесі досягнення цілей сумісної діяльності.

Педагогічний менеджмент (від англійського management – управління) – система науково обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення якості його функціонування.

Аналіз літературних джерел [1; 2] дозволив виокремити в контексті мети дослідження основні функції педагогічного менеджменту, до яких можна віднести:

- планово-прогностичну функцію, що забезпечує поєднання перспективного прогнозування та поточного планування в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури;

- інформаційно-аналітичну функцію, що передбачає підвищення ефективності управлінської діяльності викладачів закладів вищої освіти в умовах демократизації на основі підбору інформації, яка повинна бути достатньою за обсягом і актуальною за змістом для кожного студента;

- мотиваційно-цільову функцію, яка передбачає стимуляцію до досягнення бажаного результату у відповідності з індивідуальними а колективними цілями всіх учасників навчального процесу;

- організаційно-виконавчу функцію, яка може бути віднесена до кожного циклу управління і передбачає реалізацію особистісно-орієнтованої моделі організації початкової діяльності майбутніх соціальних педагогів;

- контрольно-діагностичну функцію (аналіз, самоаналіз, рефлексія) студентів і викладачів;

- регулятивно-корекційну функцію організації професійної підготовки студентів магістратури.

Останнє передбачає усвідомлення та реалізацію викладачами процесі професійної підготовки принципів педагогічного менеджменту, а саме:

- принцип рольової перспективи у формуванні творчого потенціалу майбутнього соціального педагога [4];

- принцип автономізації управління як чинник психолого-педагогічної підтримки, саморозвитку індивідуальності студентів;

- принцип цільової гармонізації інтелектуального і емоційного факторів навчання [5];

- принцип узагальненого консенсусу;

- принцип індивідуального підходу до управління навчальним процесом;

- принцип цілісності та співробітництва;

- принцип поваги та довіри до студентів.

Раціональне поєднання функцій та принципів педагогічного менеджменту обумовлює стратегію магістерської підготовки, у якій як пріоритетні були визначені орієнтири, що значною мірою сприяють формуванню творчого потенціалу студентів, а саме:

- організація освітнього процесу в системі магістерської підготовки націлена на забезпечення професійно-особистісного самовираження майбутніх соціальних педагогів;

- відмова від традиційних практик проведення лекцій, семінарських занять і переведення їх у площину діалогу, тобто до «суб'єкт – суб'єктних» відносин між викладачем і магістрантом при організації навчального процесу;

- орієнтація навчального процесу на виявлення доцільної індивідуальної траєкторії для кожного студента шляхом актуалізації його особистісного досвіду, розвитку спрямованості, здібностей, професійної мобільності та самореалізації;

- створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для творчої діяльності (коригування змісту, програми, стратегії і тактики викладання початкових дисциплін, напрямків практичного використання знань, реалізації структурно-логічних між предметних і внутрішньо-предметних зв'язків тощо);

- орієнтація на активне застосування Інтернет-технологій в освітньому процесі не лише як засіб навчання, а й інструмент розв'язання професійних завдань.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує нашу думку щодо творчості, розглядаючи її як процес, так і результат професійної діяльності викладача та студентів в умовах освітнього простору за умови, що він повинен бути переорієнтованим на особистісний, фаховий, когнітивно-творчий розвиток студентів.

Останнє може бути забезпечено за рахунок перенесення акценту від системи професійної підготовки в цілому на її структури, тобто на конкретні предметні області, що забезпечують не лише зміст освіти майбутніх соціальних педагогів, а

й сприяють формуванню відповідних компетенцій. У цьому контексті особливості ваги набувають пошуки шляхів активізації процесу навчання, особливо її основного системоутворювального елемента – пізнавально-когнітивної діяльності студентів.

Доцільно відмітити, що активізація пізнавальної діяльності студентів є однією із проблем, успішне розв'язання якої, дає відчутні результати й сприяє подоланню багатьох існуючих суперечностей навчально-виховного процесу. Саме тому, з позицій дидактики «навчально-пізнавальна активність» розглядається як риса особистості, що характеризує її спроможність до здійснення навчально-пізнавальної діяльності шляхом відшукування раціональних варіантів досягнення поставлених цілей.

Технологія творчої діяльності передбачає наявність системи, складовими якої є діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, змістове наповнення, інформаційна підтримка, чітка організація діяльності з визначеними функціями контролю та управління, що повністю відповідає базовим компонентам педагогічного менеджменту.

Ефективність організації творчої діяльності майбутнього соціального педагога значною мірою обумовлена особистісними якостями студента магістратури, до яких можна віднести:

- наукове психолого-педагогічне мислення,
- високий рівень педагогічної майстерності,
- схильність до ризику, оптимізм,
- розвинену педагогічну інтуїцію,
- креативність, компетентність,
- потребу у професійному самовихованні та доцільному використанні передового педагогічного досвіду, тощо.

Все вищезазначене певною мірою окреслює сутність поняття «творчий потенціал особистості».

Зокрема, на основі наявних наукових підходів творчий потенціал особистості визначають як інтегративну системну якість особистості, яка включає знання, вміння, психічні риси особистості, серед яких основною є креативність, що за умови високого рівня їх розвитку та взаємозв'язку, стимулюють особистість до активної професійно творчої самозміни та перетворення середовища, що її оточує.

На думку науковців, креативність характеризує внутрішній ресурс людини, а творчий потенціал можна визначити як потенційну креативність, сукупність творчих здібностей особистості, особливостей її творчого мислення, або творчий потенціал розглядається як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому [8].

Узагальнення існуючих підходів до розкриття сутності вищезазначеного поняття дає можливість визначити творчий потенціал майбутнього соціального педагога як інтегративну системну якість, в основі якої: високий рівень професійної компетентності, здатність до професійного зростання та внутрішній резерв особистості, що базується на креативності, інтуїції, активності мислення, прагненні до реалізації нововведень, готовності діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкості у прийнятті рішень, здатності переосмислення педагогічного досвіду як професійного так і власного.

Доцільно зазначити, що розкриття творчого потенціалу особистості значною мірою обумовлюється напрямом його навчальної або професійної діяльності і тому структура цього феномену не може бути представлена у завершній формі, а носить динамічний характер. Останнє обумовлює пошуки шляхів для розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів зверненням до поняття «рефлексія». Психологи розглядають рефлексію не тільки як процес самопізнання суб'єктом самого себе, свого внутрішнього світу, а і як процес позиціонування особистості в соціумі [6].

Так ще Л. Виготський вважав, що нові типи зв'язків і співвідносини вищих психічних функцій передбачають в якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості.

Зокрема, на думку С. Рубінштейна, поява рефлексії впливає на формування особливого способу існування людини у світі та її ставлення до світу, тобто рефлексія ніби призупиняє або перериває цей неперервний процес життя і «... тут починається або шлях до духовного спустошення або інший шлях – до побудови морального, людського життя на новому, свідомому підґрунті» [9].

У контексті нашого дослідження особливу роль відіграє професійна рефлексія та її стимулюючий вплив на професійне

мислення, науково-методичну діяльність та взаємозв'язок з професійним самовизначенням, педагогічною майстерністю майбутнього соціального педагога тощо.

При цьому здатність до професійної рефлексії формується в суб'єкта поступово і розвинена по різному та передбачає виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю. Останнє полягає в наступному, а саме: проектування всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; системне сприйняття особливостей взаємин суб'єктів у ЗВО; усвідомлення рівня власної професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок [7].

Отже, професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації творчого потенціалу особистості, як студентів так і викладачів.

Не менш важливим є професійні компетенції, які відповідають змісту поняття «кваліфікація», тобто знання, уміння і навички. При цьому професійні компетенції класифікуються і за іншими ознаками, що характеризують здатність майбутнього соціального педагога виконувати окремі елементи цілісної професійної діяльності тощо. При цьому особливої ваги набуває урахування ролі когнітивно-творчої компетенції у формуванні вище зазначених підходів.

Отже, когнітивно-творча компетенція студента магістратури представляє його готовність до діяльності, самоорганізації і розвитку пізнавальної сфери, постійного підвищення освітнього рівня, актуалізації творчого потенціалу до самостійного опанування новими знаннями та вміннями.

Категорія «когнітивно-творча компетенція» має компонентний характер і включає мотиваційний, когнітивно-операціональний, діяльнісний та регуляторний компоненти, кожен із яких має дві складових: загальну (не залежить від напряму професійної підготовки студентів у ВЗО) та специфічну, що зумовлена особливостями навчальних дисциплін [6].

Зокрема, до загальної складової мо-

тиваційної компоненти, що стимулює пізнавальну активність слід віднести такі психологічні утворення як: загальний рівень орієнтації студента на пізнання, на навчальну діяльність, на майбутню професійну діяльність; спрямованість навчально-пізнавального та професійного інтересу; сформованість пізнавальних потреб як спонукання до діяльності; ступінь готовності до сприйняття, розуміння, осмислення навчальної інформації та виявлення ініціативності до її глибинного пізнання тощо.

Загальна складова когнітивно-операціональної компоненти досліджуваної компетенції базується на створенні студентами магістратури індивідуальної системи фундаментальних знань з різних дисциплін професійної підготовки, опануванні загальними і спеціальними вміннями та розвитку тих якостей особистості, які забезпечують реалізацію процесуально-діялісного перебігу її пізнавальних функцій, обумовлених специфічними особливостями її мислення й розумових вмінь, розвитком мовно-розумової діяльності, наявністю потенціалу для виконання монотонно-напруженої та інтенсивної діяльності тощо.

До загальної складової діялісної компоненти доцільно віднести ті якості особистості, що зумовляють її здібності та можливості одержати певний досвід, шляхом реалізації себе в різноманітних сферах діяльності на основі наявності індивідуального потенціалу. Серед них домінують такі як: інтелектуальний, особистісний, характерологічний, когнітивний, емоційно-вольовий, критичний або виконавчий потенціали, які не лише обумовлюють прояв та позитивну динаміку розвитку пізнавальної активності, а й самі досягають більш високого рівня.

Загальна складова регуляторної компоненти тісно пов'язана з існуванням проблем адаптації студентів та їх подальшої самореалізації в процесі навчання, шляхом опанування вміннями самоаналізу, самооцінки, самодіагностики та рефлексії.

Важливим є усвідомлення, що не зважаючи на відмінності у змісті та специфіці їх виявлення, всі компоненти когнітивно-творчої компетенції діалектично пов'язані, а її формування залежить від якості організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів магістратури.

Рациональне поєднання особливостей формування творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів та виокремлених функцій і принципів педагогічного менеджменту обумовляють його технологічний контент, складовими якого є:

I. Поетапна реалізація:

- занурення в діяльність по розв'язанню професійної задачі;
- проблематизація – цілепокладання та планування;
- контролювання розв'язання професійної задачі та її реалізація;
- рефлексія.

II. Впровадження гуманітарних технологій:

- технологія контекстного навчання;
- технологія розвитку критичного мислення;
- технологія навчання методом кейсів;
- технологія групової роботи;
- технологія фокус-групової роботи;
- технологія проектування індивідуального освітнього маршруту.

– Доцільно зазначити що в процесі реалізації педагогічного менеджменту важливим є чітке визначення вимог до студентів магістратури, майбутніх соціальних педагогів, що обумовлені рівнем спрямованості фахових компетентностей магістра спеціальності – як здатності до реалізації професійних обов'язків за видами діяльності, а саме:

- до управління колективом у сфері своєї майбутньої професійної діяльності на основі толерантного сприйняття соціальних, етнічних, конфесіональних та культурних відмінностей;
- до здійснення професійної та особистісної самоосвіти, до проектування подальшого освітнього маршруту та професійної кар'єри;
- до управління проектною діяльністю дітей з особливими освітніми потребами;
- до участі у проектуванні нормативно-правового поля спеціальної освіти осіб з ООП;
- до проектуванні і реалізації культурно-просвітницьких програм для населення щодо проблем формування толерантного відношення до осіб ООП, взаємодії в процесі їх адаптації та інтеграції в суспільство.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що формування творчого потенціалу майбутніх соціаль-

них педагогів в умовах магістратури буде більш ефективним за умови впровадження педагогічного менеджменту як системи науково-обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм та технологічного контенту. Останнє передбачає забезпечення професійно-особистісного самовираження майбутніх соціальних педагогів, перехід до «суб'єкт-суб'єктних» відносин між викладачем і студентом при організації навчального процесу орієнтацію навчального процесу на виявлення доцільної освітньої траєкторії для кожного магістранта, створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для розвитку творчого потенціалу із застосуванням Інтернет-технологій.

Список бібліографічних посилань

1. Кравченко А. М. Поняття «педагогічний менеджмент». Менеджер як професійний управлінець в освіті. URL: <http://ipwi.com.ua>
2. Крижко В.В., Павлютенков Е.М. Основи менеджменту в освіті: теорія, практика і психологія успішного управління. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 260с.
3. Кондрашова А.В. Концепция формирования учителя – профессионала и гражданина в контексте педагогического наследия А.А. Захаренко. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2017. №1. С. 52–58.
4. Кондрашова А. В. Використання принципу роліової перспективи в підготовці вчителя-професіонала. Одеса: АПН України, 1998. С. 104–106.
5. Кондрашова А. В. Образовательная среда как основа гармонизации интеллектуально-эмоционального развития личности будущего специалиста. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011.
6. Нічуговська А.І. Професійна рефлексія як чинник розвитку творчого потенціалу викладача вищого навчального закладу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, 2017. Вип. 3(5). URL: <http://am.eor.by/index.php/gallery/124-vipusk-3-2017>
7. Нічуговская А.И. Конкурентоспособность будущих выпускников вузов в контексте философии профессионального образования. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, Budapest. 2013, Vol. 7, 145–149. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/seanewdim_2013_vol_7_ped_psych.pdf
8. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія. Науковий керівник авторського колективу В. О.Моляко. Київ: Педагогічна думка, 2008. 2007с.
9. Рубінштейн С.А. Основы общей психологии. Москва, 1989. Т.1. С. 117–124.

References

1. Kravchenko, L.M. The concept of "pedagogical management". Manager as a professional manager in education. Retrieved from <http://ipwi.com.ua>
2. Krizhko, V.V., Pavlyutenkov, E.M. (2000). Fundamentals of Management in Education: The Theory, Practice, and Psychology of Successful Management. Zaporozhye: Prosvita. 260 p.
3. Kondrashova, L.V. (2017). The concept of teacher formation – professional and citizen in the context of pedagogical heritage A.A. Zakharenko. *Bulletin of*

- the Cherkasy University. *Series Pedagogical Sciences*. 1, 52–58.
4. Kondrashova, L.V. (1998). Using the principle of role-playing perspective in the preparation of a professional teacher. *Odesa: APS of Ukraine*. 104–106.
 5. Kondrashova, L.V. (2011). Educational environment as a basis for harmonization of intellectual and emotional development of the future specialist's personality. *Gabrovo: Publishing House "EXPRESS"*.
 6. Nichugovska, L.I. (2017). Professional reflection as a factor in the development of the creative potential of a teacher of higher education. *Adaptive management: theory and practice. Pedagogy Series*. 3(5). Retrieved from <http://am.eor.by/index.php/gallery/124-vipusk-3-2017>
 7. Nichugovska, L.I. (2013). Competitiveness of future university graduates in the context of the philosophy of professional education. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 7, 145–149. Retrieved from http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/seanewdim_2013_vol_7_ped_psych.pdf
 8. Psychological study of the creative potential of the individual: monograph. In V.O. Molyako (scientific supervisor). Kyiv: Pedagogical Thought, 2008–2007.
 9. Rubinstein, S.L. (1989). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow, 1, 117–124.

NICHUGOVSKA Liliya,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy and special education Department,
Oles Honchar Dnipro National University

PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN THE FORMATION OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE SOCIAL EDUCATION IN THE MASTER'S CONDITIONS

Summary. The theoretical results of the study of pedagogical management in the context of the development of creative potential of future social pedagogues in the conditions of magistracy are considered. The dominant functions and principles of pedagogical management as the basis of the strategy that determines the development of students' creative potential are highlighted. The components of technology, personal qualities of the student and factors of actualization of the creative potential of the undergraduate are revealed. The requirements for the students of the magistracy are formed, which are conditioned by the level of focus of the professional competences of the master of specialty.

Purpose. The purpose of this article is to theoretically substantiate and specify the main directions of pedagogical management aimed at shaping the creative potential of future social educators in the process of master's preparation.

Methods. Taking in to account the purpose of the study, among the methods were chosen: theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature. The research method is the analysis of the implementation of pedagogical management existing interpretations of the creative potential of the students of the university, as well as the content of his reflection.

Originality. The results obtained are important because the development of creative potential of the future social educator is synchronous with the formation of cognitive-creative competence based on the introduction of pedagogical management.

Results. The conducted research suggests that the formation of creative potential of future social educators in the magistracy will be more effective provided the introduction of pedagogical management.

Conclusion. The pedagogical management is a system of science-based strategies, principles, methods, tools, organizational forms and technological content. The latter involves the provision of professional and personal expression of future social educators, the transition to "subject-subject" relations between the teacher and the student in the organization of the educational process orientation of the educational process to identify the appropriate educational trajectory for each undergraduate, creation in the educational process and conditions for developing creativity with the use of Internet technologies.

Keywords: pedagogical management; creative potential; professional competence; social pedagogue.

Одержано редакцією 10.08.2019
Прийнято до публікації 30.08.2019

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-250-254

ORCID 0000-0002-0947-6238

АЛИЕВА Садагат Агарагим гызы,

доктор философии по педагогике, старший преподаватель,
Азербайджанский государственный педагогический университет, Азербайджанская Республика
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 373.1

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРОЙ ВО ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ

Раскрывается важность ознакомления детей дошкольного возраста с народной культурой вне занятий.

Обращается внимание на то, что знакомство с национальной культурой детей дошкольного возраста должно быть продолжено в процессе проведения внеклассных мероприятий наряду с занятиями.

Показывается, что использование нетрадиционных форм обучения не только оживляет и активизирует педагогический процесс, но и способствует творчеству детей в уникальном мире отечественной педагогики.

Предлагается в центре внеклассных мероприятий больше внимания уделять развитию детских народных танцев, организации экскурсий в этнографический музей, конкурсы пазлов, шуток, песен и танцев.

Ключевые слова: праздник; игра; экскурсия; музей; выставка; эстетическая способность; искусство; народное творчество; музыка.

Постановка проблемы. Дошкольный возраст – это период, в котором у ребенка развиваются социализация и нравственные качества. Непременным вкладом в развитие нравственности детей является их взаимодействие с обществом. Нужно повышать уровень социальных знаний и осведомленности детей, развивать их знания о народной культуре, знакомиться с социальным, культурным и природным разнообразием родного края, формировать представление о семейных отношениях, присущих народу, развивать интерес к истории, фольклору, искусству.

Целью исследования является изучение методов и приемов ознакомления детей дошкольного возраста с национальной культурой вне занятия.

Изложение основного материала. Музыка – активатор эстетического восприятия. Прослушивание народной музыки позволяет любить народное творчество. Появление и успешное развитие музыкальных навыков у дошкольников с

использованием народных традиций в детском саду зависит от интеграции уроков. Широкое использование народной музыки в музыкальных упражнениях способствует развитию у детей творческих способностей, ритма и соблазна, четких движений, эмоционального отношения.

Формирование лучших черт характера у ребенка в дошкольном возрасте начинается с процесса знакомства с миром народного творчества. В дополнение к социальным и педагогическим функциям, народная культура также направлена на то, чтобы ознакомить ребенка с миром народной культуры. Народные традиции играют важную роль в воспитании детей. Именно в этих традициях собраны нравственные основы и нормы общества. Система народных традиций и обычаев – один из наиболее эффективных инструментов воспитания. Он действует как механизм передачи норм поведения, культурных и моральных ценностей от одного поколения к другому. Человек не рождается богатым в духовном или моральном смысле, и ему нужны педагоги, учителя, родители и окружающая среда [1].

Для достижения цели сохранения национальных традиций необходимо создать творческое развитие личности ребенка и сформировать коммуникативные навыки. Конечная цель – воспитать достойных граждан, обладающих моральными и этическими качествами и уважающих национальную культуру, традиции и обычаи своего народа. «В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа! Характер народа, лицо народа, его думы и чаяния, нравственные идеалы особенно ярко проявляются в созданных им сказках, былинах, леген-

дах, епосах, поговорках и пословицах» [2, с. 129].

Целью приобщения детей дошкольного возраста к национальной культуре является обучение национальным традициям, ознакомление с устным народным творчеством, материальной и духовной культурой и привитие им чувства патриотизма.

Создание развивающей среды в процессе ознакомления детей с традициями – организация уголков, беседы, комплексных уроков и участия в родительских занятиях по литературе – является значительным улучшением содержания и качества уроков. Дети осознанно и эмоционально воспринимают экспонаты в уголках, понимают содержание фольклорных жанров, размышляют о своем творчестве и самостоятельной деятельности и демонстрируют свои отношения с природой, родителями и всем окружающим [3].

В дополнение к занятиям необходимо продолжить ознакомление детей с национальной культурой в ходе внеклассных мероприятий. Использование нетрадиционных форм обучения не только оживляет и активизирует педагогический процесс, но и позволяет детям войти в уникальный мир народного творчества и народной педагогики.

В одной из групповых комнат в детских садах необходимо разместить предметы, которые привлекают внимание детей, которые упоминаются в сказках, головоломках, и вызывают у них чувство интереса. Прикасаясь к этим предметам, дети смотрят на них внимательно и пытаются научиться ими пользоваться. Детям нравится использовать предметы домашнего обихода в сюжетных играх. Кроме того, они играют в дидактические народные игры, смотрят иллюстрации, видят музыкальные инструменты, знакомятся с различными народно-прикладными искусствами.

В центре внешкольных мероприятий большое внимание уделяется развитию детских игр. Национальные игры являются важным способом сближения детей младшего возраста с народными традициями. Во время игры дети моделируют отношения между людьми. Дети играют в обстановке, которую они наблюдают. Таким образом, стереотипы поведения воспринимаются в этносоциуме. Эти стереотипы постепенно становятся при-

вычными, а затем становятся нормой, то есть этноэтикой [4].

Некоторые из народных игр не имеют строго установленного содержания и создаются на протяжении всей игры в одинаковых условиях. Другая часть происходит в соответствии с традицией, которая передается из поколения в поколение. Активные народные игры не только улучшают физические способности детей, но и учат их ориентироваться в часто меняющихся ситуациях, выбирать правильные действия и учить правильному поведению. Более полные игровые действия используются для социализации детей, подготовки их к большому будущему, вступления в этносоциальные роли и понимания социального опыта человечества. Речевые игры – ритмичная сторона народных игр. Профессиональные учителя смогут развивать мыслительные способности детей, их воображение и память, их способности к слуху и реакции, а также их способность перемещаться в игре, если они познакомятся с народными играми. Результатом игр может стать ориентация детей на ценности, взгляды, суждения, жизненные позиции, отношения друг с другом и уникальное понимание секретов народного творчества.

Кроме того, дети могут посетить этнографический музей и организовать загадки, головоломки, песни и танцы. Использование национальных традиций в различных социокультурных ситуациях, в повседневной жизни, во взаимодействии детей и взрослых также служит этой цели [5].

Необходимо обеспечить, чтобы дети дошкольного возраста знакомились с различными составляющими народной культуры в их педагогическом процессе и в ходе досуга, проведения сложных занятий и традиционной праздничной атмосферы. Наблюдения за детьми группы в процессе подготовки к традиционным государственным праздникам влияют на их образовательную, развивающую, культурную и досуговую деятельность и повышают их интерес к материалу. «Наметившаяся в последнее время тенденция этнопедагогизации учебно-педагогического процесса, разработка и создание национально-региональных образовательных концепций способствуют широкому использованию положительного педагогического опыта народа, сохранению и развитию национальной куль-

туры и его традиций, с одной стороны; с другой, отсутствие системы целенаправленной работы по приобщению детей к культуре народов своего региона в условиях школы и семьи требует вооружения национальных школ современными учебными программами, пособиями, знакомящими с богатствами народной педагогики разных народов, разработанными научно-методическими основами» [6].

Другие средства также могут быть использованы вне занятия. Например, организация выставки народных художественных промыслов, подготовка сценариев на основе фольклорных материалов, участие в выставках, концертах и фестивалях, использование фольклорных и фольклорных материалов, содействовать мероприятиям по сохранению национальной культуры у детей с помощью головоломок, вводящих в заблуждение представлений о песнях и танцах, экскурсий в этнографический музей для детей и тематических туров.

Посещая этнографический музей, дети могут расширить и углубить свои знания о жизни и культуре людей. Таким образом, дети получают много полезных идей о прошлом и настоящем. Впервые дети увидят средства к существованию людей, наглядно познакомятся с предметами домашнего обихода и инструментами. Задача воспитателя – показать детям скрытые признаки вещей, выстроить эмоциональное отношение и интерес к детям, уважать историю и культуру своих предков. Это можно отразить позже на детских рисунках.

В то же время вовлечение ребенка в традиционную культуру дошкольных учреждений повышает уровень развития его познавательных способностей и обеспечивает национально-культурное формирование личности. Связи между поколениями укрепляются посредством создания образования и профессиональной подготовки с помощью популярной педагогики и традиционной культуры, подготовки и проведения детей к праздникам с их родителями.

Как и все другие виды искусства, музыка не только воспитывает художественный вкус и воображение, но и прививает любовь к жизни и чувство патриотизма. Музыкальное образование – это, прежде всего, человеческое воспитание. Человек видит и слышит красоту природы и духовных отношений через музыку.

Человеческое воображение красоты окружающей среды формируется музыкой. Музыка – это искусство звука, голос мысли. Восприятие музыки развивает общий менталитет, создает чувство эмоции и осознанности в процессе восприятия, а активное восприятие, как известно, играет важную роль в развитии практической деятельности. Музыка очищает человеческое сердце. «Педагоги считают возможным развитие ребенка во всех видах деятельности: игровой, театрализованной, музыкальной. Большой потенциал познавательного развития детей заключен в пении. Процесс пения помогает ребенку приобрести определенные навыки в развитии голоса, способствует формированию личности, развитию музыкального вкуса, содействует укреплению здоровья (развивает дыхательные мышцы, благотворно влияет на нервную систему), помогает устранению дефектов речи» [7, с. 39].

Музыка играет важную роль в формировании эстетического вкуса детей дошкольного возраста. Детские сады наряду с эстетическим вкусом создают условия для появления эстетических способностей. Инструкции о различных видах искусства отражены в деятельности и идеях детей. Каждое музыкально-художественное впечатление, образ и окружающий мир детей – это произведение, которое влияет на эстетический подход. Музыкальное воспитание подрастающего поколения понимается как цель их подготовки к будущей деятельности во всех сферах жизни и процесс передачи социально-исторического опыта народной музыки.

Возможности для музыкальной деятельности и искусства принимаются для развития всех аспектов личности ребенка: дети должны изучать народную музыку, изучать национальные инструменты, слушать народную музыку, изучать национальные танцевальные движения. С помощью этого инструмента они интегрируются музыкой с раннего возраста.

Развитие и успешное построение музыкальных способностей дошкольников посредством использования народных традиций в детском саду зависит от интеграции классов. Это позволит дошкольникам расширять и закреплять свои знания, навыки и умения в учебном процессе и дополнять друг друга. Широкое использование народной музыки развивает у детей творческие способно-

сти, ритм и тембровое восприятие, четкие движения и эмоциональные установки. Дети любят движение и играют музыку.

Подготовка и проведение государственных праздников в дошкольном возрасте создает благоприятную среду, которая позволяет развивать и укреплять новые качества личности. Праздник – одно из любимых занятий дошкольников. Праздник – это универсальная форма, которая позволяет ребенку быть частью сообщества, участвовать в общей подготовке к празднику, одновременно показывая свою индивидуальность и преимущества общего дела. Дети привыкают к традициям людей в виде веселых занятий. «Как бы ни понималась роль тысячелетнего культурного наследия в нашей действительности, как бы ни оценивалось прошлое перед лицом настоящего, остаётся бесспорным, что «новизна» наших дней не может утвердиться без обращения к старине» [8, с. 3].

Участие детей в национальных праздниках и традициях сближает их с взрослыми и укрепляет их отношения. Празднование с взрослыми вызывает у детей глубокий интерес к ценностям традиционной народной культуры и развивает их внутренний мир. Участвуя в государственных праздниках с детьми, можно влиять на их эмоциональную сферу и оставлять глубокие следы в их воспоминаниях. Целью участия детей в государственных праздниках является сохранение, укрепление и развитие национальных традиций в памяти детей. Самое главное, дети формируют идею национального самосознания и успеха людей. Праздники обладают большой эмоциональной и образовательной силой, что позволяет передавать традиции от одного поколения к другому.

Систематическое использование народной музыки, песни и народного творчества в воспитании детей дошкольного возраста позволяет им развивать художественные вкусы, развивать характер, создавать хорошее впечатление, дарить любовь и уважение родине, народу, родному языку. Мы с ранних лет обучаем детей народным традициям и даем им дух народа. В то же время мы не теряем связь с корнями нашего народа, его историческим прошлым. К.Д. Ушинский отмечал, что «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту

воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у других народов» [9, с. 45]

Народная культура, народная музыка и народное поэтическое слово дарят ребенку радость и оставляют глубокий след в их сердцах. Использование небольших народных инструментов, предназначенных для детей, может сделать игры более интересными и познавательными. «Перед каждым человеком в процессе освоения мира предстает целый ряд культурных ценностей, которыми он постоянно пользуется и наслаждается в меру своей одаренности, образованности и воспитанности. Важно научить подрастающее поколение бережно и разумно обращаться с этими ценностями и попытаться раскрыть их тайны» [10, с.73]

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Как мы видим, в процессе ознакомления детей с народной культурой выдвигается ряд целей. Их роль в учебном процессе должна быть обоснованной и целенаправленной, не спонтанно, а сознательно, добровольно, четко. Этот процесс должен быть творческим, информативным, образовательным и долгосрочным. Способы ознакомления детей дошкольного возраста с народной культурой во внеклассных мероприятиях и подчеркивают важность использования народной музыки в качестве ключевого средства развития их эстетических способностей. Ознакомление детей дошкольного возраста с традиционной культурой даже во время занятий вне работы окажет значительное влияние на воспитание детей, а регулярное использование народной музыки вне занятия и в семье сыграет важную роль в развитии эстетических способностей детей. Важно продолжить процесс ознакомления детей дошкольного возраста с народной культурой во внеклассных мероприятиях и правильно и на месте использовать народную музыку для развития эстетических способностей детей.

Список библиографических ссылок

1. Гашимов А. С., Садыгов Ф. Б. Азербайджанская народная педагогика. Баку: Патронат, 1993.
2. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогика, 1989.
3. Алиева С. Факторы и средства народного образования. Баку: 2016.
4. Алиева С. Методология ознакомления дошкольников с национальной культурой. Баку: 2019.
5. Эфендиев П. Народные исследования Азербайджана. Баку: Образование, 1994.
6. Ганиева Г. Р. Педагогические условия приобщения младших школьников национальной школы к культуре народов Татарстана. URL:

<https://www.disserscat.com/content/pedagogichesk-ue-usloviya-priobshcheniya-mladshikh-shkolnikov-natsionalnoi-shkoly-k-kulture-n>

7. Зуева С. П. Развитие певческих способностей детей старшего дошкольного возраста через использование современных образовательных технологий. *Материалы международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики»*. Уфа, Лето, 2012, с. 39-41.
 8. Мир народной культуры: материалы для занятий с детьми, внеклассные мероприятия / сост. В. П. Ватаман. Волгоград: Учитель, 2009.
 9. Ушинский. К. Д. Воспитание человека: Избранное. Москва: Карапуз, 2000.
 10. Болдырева В. Г. Звуки природы, как ценность традиционной культуры в музыкальном воспитании дошкольников. *Ценности традиционной культуры в образовании*. Сборник статей. Ижевск, 2010, с. 73-76.
- References**
1. Gashimov, A. S., Sadigov, F. B. (1993). *Azerbaijani folk pedagogy*. Baku: Patronage. (in Rus.).
 2. Sukhomlinsky, V.A. (1989) *How to raise a real person* / V.A. Sukhomlinsky. Pedagogy. (in Rus.).
 3. Alieva, S. (2016). *Factors and means of public education*. Baku. (in Rus.).
 4. Alieva, S. (2019). *Methodology for introducing preschool children to national culture*. Baku. (in Russian).
 5. Efendiev, P. (1994). *National studies of Azerbaijan*. Baku: Education. (in Rus.).
 6. Ganieva, G.R. *Pedagogical conditions for introducing junior schoolchildren of the national school to the culture of the peoples of Tatarstan*. Report on the work package. Retrieved 21/07/2019, from <https://www.disserscat.com/content/pedagogichesk-ue-usloviya-priobshcheniya-mladshikh-shkolnikov-natsionalnoi-shkoly-k-kulture-n> (in Rus.).
 7. Zueva, S.P. (2012). *The development of singing abilities of children of preschool age through the use of modern educational technologies* // Materials of the international scientific conference «Actual problems of modern pedagogy». Ufa, Summer. (in Rus.).
 8. *The world of folk culture: materials for classes with children, extracurricular activities* (2009) / comp. V.P. Watanan. Volgograd: Teacher. (in Rus.).
 9. Ushinsky, K.D. (2000). *Parenting: Favorites*. M.: Karapuz. (in Rus.).
 10. Boldyreva, V.G. (2010). *Sounds of nature as a value of traditional culture in the musical education of preschoolers* // Values of traditional culture in education. Digest of articles. Izhevsk. (in Rus.).

ALIYEVA Sadagat,

PhD in Pedagogy, Senior Teacher,
Azerbaijan State Pedagogical University, Republic of Azerbaijan

IDENTIFICATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH NATIONAL CULTURE AT EXTRA CLASSIC EVENTS

Summary. The article discusses the importance of familiarizing preschool children with folk culture outside the classroom. Familiarity with the culture of children should be continued in the process of holding extracurricular activities along with classes.

The purpose of the research is to study methods and techniques for introducing preschool children to national culture outside the classroom.

Originality. The article discusses the importance of familiarizing preschool children with folk culture outside the classroom. Familiarity with the culture of children should be continued in the process of holding extracurricular activities along with classes. The use of non-traditional forms of education not only revives and activates the pedagogical process, but also contributes to the creativity of children in the unique world of national pedagogy.

Results. At the end of the article, the results of the work are summarized and the necessary recommendations for the questions of some methodological techniques for introducing preschool children to national culture outside the classroom.

Conclusion. In the process of familiarizing children with folk culture, a number of goals are put forward. Their role in the educational process should be well-founded and focused, not spontaneously, but consciously, consciously, voluntarily, clearly. This process should be creative, informative, educational and long-term.

Keywords: holiday; game; excursion; museum; exhibition; esthetic ability; art; folk art; music; holiday.

Одержано редакцією 15.07.2019
Прийнято до публікації 14.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-254-259
ORCID 0000-0002-9669-0469

САДЫГОВА Сона Мирага гызы,

доктор философии по педагогике, старший преподаватель,
Азербайджанский государственный педагогический университет, Азербайджанская Республика
e-mail: bitkovskayay@inbox.ru

УДК 373.1

РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Уровень социализации личности является важнейшим фактором семьи. Имеются очень много факторов влияющих на социализацию воспитания детей. В формировании детей как полноценной личности, в подготовке к общественной жизни большую роль играет ранняя социализация общения со взрослыми. Родители и педагоги играют большую роль в формировании личности ребенка.

Ключевые слова: семья; социализация; ребенок; личность; воспитание; сотрудничество; развитие; обучение.

Постановка проблемы. Общеизвестно, что семьей в современной социологии и педагогике называют утвержденную на основе брака или кровного родства малую группу людей. Ее члены связаны ведением одного общего быта, той взаимной привязанностью друг к другу, которую тесно скрепляют, прежде всего, нравственные отношения, готовность супругов прийти в трудные моменты жизни на помощь.

По каким же критериям и нормам традиционно устанавливают качество воспитательного процесса и умственный потенциал детей, то, что в педагогике обозначают термином IQ? Приведём основные параметры семьи:

1) демографический принцип; на его основе определяется количественный состав любой семьи;

2) культурно-социологический принцип; по нему устанавливается общеобразовательный уровень супругов, степень их самореализации в жизни конкретного рабочего коллектива и общества в целом;

3) социолого-экономический. В согласии с нормативами этого принципа указывают на уровень финансовых возможностей родителей, количество часов, непосредственно отводимых на работу;

4) технический и психолого-гигиенический. По нему в первую очередь измеряют психологический климат в семье, учитывая бытовые условия жизни, наличие основных предметов потребления, специфические признаки ведения совместного хозяйства.

Цель работы заключается в анализе приемов и методов изучения уровней социализации детей и установления роли и значимости коллектива в этом педагогическом процессе.

Изложение основного материала исследования включает в себя отношения между детьми и родителями в тех современных семьях, которые отличаются стойким моральным и финансовым благополучием, глубокой взаимной привязанностью, влияющей на процесс социализации подрастающего поколения. Между тем до сих пор есть немало семей, в которых существуют определённые трудности социального и психологического порядка. Например:

1. По демографическому признаку некоторые современные семьи состоят только из двух поколений (дети и родители). В силу этого степень социализации снижается из-за минимальности межличностных связей с иными членами семей (дяди, тёти, дальние родственники);

2. Перекос гендерной политики в сторону утверждения женщин на посты в политике и иного рода высокой занятости в учреждениях, вследствие чего она становится неформальной главой семьи;

3. Интерферирующее правовое и физическое влияние национального менталитета. Снижение или даже нивелиро-

вание глубокой привязанности супругов, скованных ментальными отношениями и соответствующими культурными традициями;

4. Ранняя верховодящая роль детей в семьях. Это, прежде всего, с социологической точки зрения порождает массу ненужных сложностей, лишних проблем.

На сегодняшний день учёными, в частности выяснено следующее: имеется ряд факторов, объективно ограничивающих эффективность основных социальных функций семьи. Среди них:

1. Попытка взрослых членов семьи дать эмоциональное и физическое развитие юной личности;

2. Практическое формирование пола ребенка с позиции современной психологии;

3. Роль семьи в интеллектуальном (см. вышеуказанный термин – IQ) развитии детей, влияние на формирование их морального облика. Сюда же включаем успехи в учёбе;

4. Формирование и совершенствование основных ценностных ориентаций детей в коллективе, что, главным образом, проявляется в межэтнических и социальных отношениях. Реализация данной функции, прежде всего, определяет сам стиль жизни, сферу и уровни притязаний, пристрастий, интересов и запросов личности, устремления, способы достижений поставленных целей.

Воспитание ребёнка в семье – это фактически производная величина от взаимоотношений супругов, то есть осознание в известной степени усилий по возвращению детей, подчинённых интересам старших членов семей. И они направлены на привитие подросткам, юношам лучших нравственных качеств характера.

Содержание и результаты семейного воспитания зависят непосредственно от ряда определённых характеристик семьи. Это, прежде всего, те личностные ресурсы, которые они в себе содержат.

В семье воспитательные цели могут быть различными как по внутреннему содержанию, так и специфическим своим характеристикам.

К одной из них в нашей статье отнесём стиль воспитания. Что он включает в себя? Главным образом, специфические приёмы и способы отношений представителей одного поколения к другому (старшего – к младшим). Выбор этих приёмов или способов со стороны учите-

лей или родителей как фактор социализации в школьном или домашнем коллективе соответственно регламентирует жёсткий или, напротив, мягкий воспитательный процесс как таковой. Следовательно, мы имеем возможность выделить такие стили, как авторитарный, с одной стороны, и демократический – с другой.

Авторитарный относится к категории властного стиля. Это последствия сильного влияния старшего поколения на младшее. При этом стиле воспитания по мере возможности и необходимости пресекается всяческая инициатива, устанавливается либо провоцируется жесткое повиновение требованиям. Родители или учителя стремятся к полному и исчерпывающему контролю поведения детей, отчасти даже подавляя их интересы и вообще любые желания.

Общение между детьми и взрослыми при указанном стиле воспитания характеризуется в основном инициативой со стороны старших. Младшие в свою очередь стремятся к узкому спектру общения, которое возникает лишь при необходимости получения от старших каких-либо конкретных указаний.

Другой – демократический стиль воспитания определяется учёными – педагогами, теоретиками-методистами как попытка старших установить если не панибратские, то, по крайней мере, теплые взаимоотношения с младшими. Данный стиль предполагает объяснение мотивов поведения, обсуждение вопросов со школьниками. При этом младшему поколению органично прививаются не только послушание, но и разумная независимость. Этот стиль призван воспитывать в детях дружелюбие, самостоятельность, терпимость и активность.

Атмосфера семейной жизни оказывает сильное воздействие на нравственное становление личности. Родственные чувства, сплачивающие членов семьи, их взаимная бескорыстная забота – необходимое, но не единственное условие нравственного развития ребенка.

Семья должна быть коллективом. Теряя признаки коллектива, семья теряет большую часть своего значения как организация воспитания и счастья, утверждал А.С. Макаренко. Он придавал большое значение семье к воспитываемому коллективу и в «Книге для родителей» ответ этой проблеме занимает центральное место.

На первый план в воспитательной

работе семейного коллектива А.С. Макаренко выдвигал правильное воспитание потребностей: «нравственно оправданная потребность – это есть потребность коллективиста» [1]. «Если с раннего детства в семье нет единства жизни, быта, стремлений, нет упражнения в коллективных реакциях» [2, с. 45] – коллективный опыт отсутствует у ребёнка. Только в коллективном опыте ребенок научится связывать свои потребности с потребностями других людей.

В своей лекции «Семейное хозяйство» А.С. Макаренко рассматривает, как участие детей (с пятилетнего возраста) в ведении хозяйства семьи, при правильном руководстве со стороны взрослых, может стать важнейшим средством воспитания таких нравственных качеств, как коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность.

Эти положения, сформулированные А.С. Макаренко, не утратили своего значения и в настоящее время, хотя современная семья существенно изменилась. Современные исследования семьи дают возможность судить о характере этих изменений и их влиянии на нравственное воспитание детей, о том, как реализует семья свои возросшие воспитательные возможности.

Данные исследования позволяют утверждать, что чем выше образование родителей, тем более совершенными методами они пользуются в воспитании детей; не только направляют стремления ребенка советом, одобрением, поощрением и т. д., но и лично участвуют в той или иной его деятельности. В таких семьях содержательнее досуг, более дружеские отношения между детьми и родителями [3].

Исследователи выявили, что высокий уровень общественной направленности родителей (их производительная и общественная активность) не всегда соответствует высокому уровню воспитания детей в семье. Хороших результатов достигают те родители, общественная направленность которых сочетается с ответственным выполнением воспитательных обязанностей, с умением наладить внутрисемейные отношения. Больших успехов в нравственном воспитании добиваются семьи, в которых отношения между взрослыми и детьми носят коллективистический характер [4].

Изучение семей показывает, что, хотя воспитание детей, безусловно, зависит

от нравственной и гражданской направленности родителей, влияние этих факторов может быть сведено на нет, если семейные отношения лишены любви, доверия, взаимного уважения, взаимопомощи [5].

Если родители не умеют установить с детьми дошкольного возраста правильных взаимоотношений (даже в благополучных семьях), дети проявляют отрицательное и безразличное отношение к близким. «Накопленные в ходе многочисленных теоретических и научно-методических исследований данные в значительной степени характеризует общение детей со взрослыми и сверстниками изолированно, что не может не затруднять создание единой картины социализации ребенка. Чрезвычайно важной, однако, мало изученной, на наш взгляд, является проблема взаимодействия и взаимовлияния вышеуказанных сфер общения между собой. Между тем, изучение этого вопроса непосредственно связано с проблемой управления становлением оптимальной системы взаимодействия ребенка с окружающими людьми, организации развивающей социальной среды» [6].

Следует подчеркнуть, что основная стратегическая цель в развитии образования – это обеспечение таких условий, которые удовлетворяли бы потребности граждан, помогали в реализации общественных запросов в качественном, эффективном преподавании различных дисциплин. Это симптоматично влечёт за собой реорганизацию в народном образовании нового институционального механизма, потенциально способного обновить структуры и содержание образования, содействовали бы развитию фундаментальной практической направленности в области совершенствования образовательной программы, приводило к формированию общей её системы.

Назовём наиболее приоритетные стратегические задачи такой общеобразовательной системы в свете современных школьных реформ. Итак:

- совершенствование технологии образования;
- повышение статуса управленческой образовательной системы. При этом решение двух указанных стратегических задач обеспечивается реализацией различных мероприятий по таким направлениям, как:

- усиление нагрузки обучающихся и расширение условий и возможностей для дополнительного образования среди детей;

- введение и развитие предварительной профильной подготовки среди старшеклассников.

Новые модели с прокламацией так называемого «непрерывного образования» при активном использовании ИКТ.

Успешное решение выдвинутых задач, безусловно, тесно связано с повышением эффективности процесса обучения, благоприятным профессиональным становлением образовательного дела в нашей республике в целом. Учитель обязан учитывать уровень подготовки детей к школе. Причём, надо сказать, что в современной педагогике и психологии до сих пор пока нет чёткого и единого определения понятий «готовности», а также «школьной зрелости».

«Наиболее рельефно роль общения в формировании отношений школьника с самим собой проявляется в условиях временных коллективов. В условиях кратковременного общения студента с детьми оно происходит крайне концентрированно и интенсивно, ибо являет собой синтез общения в труде, в общественно полезной и бытовой деятельности, в проведении свободного времени – из-за особой активности студентов. Все это ведет к тому, что личностные качества проявляются ярче, чем раньше, более рельефно выступает в подобном общении и восприятие друг друга практикантами. В условиях такого концентрированного общения и формирование отношения с самим собой происходит весьма интенсивно» [7].

Как считает Е.О. Канунникова, «мы должны констатировать недостаточную разработанность педагогических аспектов изучения особенностей коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи, формирования их коммуникативной готовности к школе в существующих системах коррекционно-педагогической работы с данным контингентом дошкольников» [8].

А.И. Божович считает, что «готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника» [9, с.137].

Современные учёные утверждают, что предварительная подготовка к обучению в школе – это многокомпонентный процесс, образование, требующее комплексного психологического подхода.

А.И. Божович, А.В. Запорожец, А.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Керн, С.Я. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, В.С. Мухин и другие с самых разных позиций рассматривают в школе вопросы готовности учеников к обучению. В их трудах излагаются мнения педагогов, психологов, дефектологов. Анализируются знания, навыки и умения детей в детском саду и в школе, рассматриваются всевозможные дифференцированные подходы, методика соответствующей готовности, коррекция негативных и позитивных результатов, рекомендации по работе как с детьми, так и с родителями.

В начале нашей статьи мы подчеркнули, что человек – существо социальное. В процессе естественной, планомерной и закономерной социализации, он и становится, собственно говоря, личностью. На его формирование воздействуют разные условия, как внешние, так и внутренние.

«Человек становится личностью только в процессе социализации, т.е. общения, взаимодействия с другими людьми. На формирование личности воздействуют разнообразные внешние условия, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. Одни из них касаются всех детей данного региона, другие отражают особенности среды обитания, третьи имеют значение только для детей той или иной социальной группы, четвертые связаны с общим благополучием народа» [10, с. 2].

В семьях, где несколько детей, старшие выполняют различные обязанности по уходу за младшими. Это воспитывает у них заботу о младшем, слабом, которого надо защитить, уберечь от опасности, формирует основы гуманных чувств и гуманного поведения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ результатов исследований позволяет утверждать, что влияние на уровень нравственного воспитания детей материальных и жилищных условий жизни семьи, ее структуры, социальной принадлежности родителей, их образования не изолированно, а зависит от таких факторов, как общественная направленность и моральный облик родителей, их педагогической позиции. Эти факторы определяют характер вза-

имоотношений, как самих родителей, так и родителей и детей. Именно во внутрисемейных взаимоотношениях коллективистического типа формируется нравственно ценный опыт детей.

Характер отношения к окружающим начинает проявляться у ребёнка рано – в два-три года. Как отмечают исследователи, у детей младшего и среднего дошкольного возраста наблюдаются отдельные начальные проявления коллективных взаимоотношений: дети охотно участвуют в общей игре, несложной работе, доброжелательно относятся к сверстникам, оказывают им помощь, могут согласовывать свои действия с действиями других детей. Однако эти проявления еще неустойчивы, ситуативны. К шести годам у детей обнаруживаются начала чувства ответственности, инициатива в заботе детей друг о друге в общих интересах.

Список библиографических ссылок

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 томах. Т. 4. Москва, «Педагогика», 1984, 400 с.
2. Гаврилова Н.В. Нарушения функций семьи как объект социологического исследования. В кн.: Семья как объект философского и социологического исследования. Ленинград, 1974, 150 с.
3. Харитонов Н.П. К вопросу о социальной динамике семьи и семейного воспитания. Москва, Советская педагогика, 1965, № 10.
4. Пелипенко А.К. Взаимоотношение родителей и детей как фактор нравственного воспитания и развития личности в подростковом возрасте. Автореф. дис. канд.пед.наук. Москва, 1973, 26 с.
5. Титаренко В.Я. Семья как фактор нравственного воспитания: Дисс.канд.филос.наук. СПб., 1993, 221 с.
6. Кондратов В.В. Формирование отношений между взрослыми и детьми в семье и детском саду URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-vliyanie-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-obschenie-mladshih-shkolnikov-so-sverstnikami>
7. Фархшатова Г.Ф. Формирование основ межкультурной толерантности у учащихся в условиях социальных перемен URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-osnov-mezhkulturnoy-tolerantnosti-uchaschihsya-v-usloviyah-sotsialnyh-peremen>
8. Канунникова Е. О. Педагогические условия формирования коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста: на примере детей с общим недоразвитием речи URL: <https://www.disserscat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kommunikativnoi-gotovnosti-k-shkolnomu-obucheniyu-det>
9. Божович А.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. Москва: Просвещение, 1995, с. 132-142.
10. Ахтаев М., Буркитбаева Д., Жорабекова Г., Жунисбекова Ж., Мусаева М. Роль детского коллектива в воспитании личности. *Международный студенческий научный вестник*. 2018, № 2, с. 2-8.

References

1. Makarenko, A.S. (1984). Pedagogical works. In 8 volumes. T.4. Moscow: Pedagogy. (in Rus.).
2. Gavrilova, N.V. (1974). Violations of family functions as an object of sociological research. *Family as an Object of Philosophical and Sociological Research*. Leningrad. (in Rus.).
3. Kharitonova, N.P. (1965). On the question of the social dynamics of the family and family education. Moscow, Soviet Pedagogy. (in Rus.).
4. Pelipenko, L.K. (1973). *The relationship of parents and children as a factor in moral education and personality development in adolescence*. (PhD Dissertation). Thesis. Moscow. (in Rus.).
5. Titarenko, V.Y. (1993). Family as a factor in moral education (PhD Dissertation). SPb. (in Rus.).
6. Kondratov, V.V. Formation of relations between adults and children in the family and kindergarten. *Report on the work package*. Retrieved 16/06/2019, from <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-vliyaniye-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-obschenie-mladshih-shkolnikov-so-sverstnikami> (in Rus.).
7. Farkshatova, G.F. The formation of the foundations of intercultural tolerance in students in conditions of social change. *Report on the work package*. Retrieved 16/06/2019, from <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovaniye-osnov-mezhkulturnoy-tolerantnosti-u-uchaschihsya-v-usloviyah-sotsialnyh-peremen> (in Rus.).
8. Kanunnikova, E.O. Pedagogical conditions for the formation of communicative readiness for schooling of preschool children: the example of children with general speech underdevelopment. *Report on the work package*. Retrieved 16/06/2019, from <https://www.dissertat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kommunikativnoy-gotovnosti-k-shkolnomu-obucheniyu-det> (in Rus.).
9. Bozhovich, L.I. (1995). Psychological issues of the child's readiness for schooling. *Psychology of a preschool child*. In A.N. Leontiev, A.V. Zaporozhets (Ed.). Moscow: Education. (in Rus.).
10. Akhtaev, M.B., Burkitbaeva, D.B., Zhorabekova, G., Zhunisbekova, Zh.A., Musaeva, M. (2018). The role of the children's team in the upbringing of the individual. *International Student Scientific Herald*. (in Rus.).

SADIGOVA Sona,

PhD in Pedagogy, Senior Teacher,

Azerbaijan State Pedagogical University, Republic of Azerbaijan

THE ROLE OF THE COLLECTIVE IN THE SOCIALIZATION OF CHILDREN

Summary. The level of socialization of the individual is an important factor in the family. There are many factors that influence the socialization of parenting. In the formation of children as a full-fledged personality, in the preparation for public life, an early role in the early socialization of communication with adults plays a large role. Parents and teachers play a large role in shaping the personality of the child.

The purpose of the study is to study methods and techniques of levels of socialization of children, and also to establish what the role of the team in the socialization of children.

Originality. Family education – to some extent conscious efforts to raise a child, which are made by senior members of the family, aimed at ensuring that the younger ones correspond to the ideas of the elders, which should be a child, teenager, youth.

Results. At the end of the article, the results of the work are summarized and the necessary recommendations for the questions of the level of socialization of the individual.

Conclusion. An analysis of the research results suggests that the influence on the level of moral education of children of the material and living conditions of the family, its structure, parents' social identity, their education is not isolated, but depends on factors such as the social orientation and moral character of the parents, their pedagogical position.

Keywords: family; socialization; child; personality; upbringing; cooperation; development; training.

Одержано редакцією 15.07.2019
Прийнято до публікації 05.08.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-259-264
ORCID 0000-0002-7774-955X

ЯКУБОВСЬКА Марія Степанівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи,
Українська академія друкарства
e-mail: mmamariat92@gmail.com

УДК: 378.016:[80+33+002.1]

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Розкрито сутність методики формування мовленнєвої компетентності студентів на основі використання художніх текстів сучасності, які сприятимуть когнітивному, психолого-емоційному становленню особистості.

Проаналізовано з використання компаративного, історико-логічного, синергетичного підходів системне творення формування мовленнєвої компетентності студентів як складової загальної культурологічної освіти сучасної інноваційної людиноцентричної педагогіки.

Схарактеризовано проблеми синергетичної взаємодії між становленням духовно-екзистенційного світу людської індивідуальності та формування сучасного культурологічного простору.

Показано, що розвиток освіти перебуває у прямій залежності від становлення та розвитку гуманітарної безпеки суспільства, а формування мовленнєвої компетентності студентів є самоспрямованим процесом, завдяки якому вихованці сучасної професійної школи трансформують свої інтелектуальні можливості у

вміння, які, завдяки своїй культурологічній парадигмі, інтегруються у духовні процеси суспільного буття.

Ключові слова: культурологічна компетентність; культурологічний світогляд; культурологічний дискурс; культурологічна свідомість; мистецтво спілкування; культурологічне середовище; гармонійний розвиток особистості; мовленнєва компетентність.

Постановка проблеми. Комунікативно-інформаційний компонент є важливою складовою у системі творення професійної компетенції, адже комунікація у системі сучасного соціуму набуває щораз вагомішого значення. В умовах глобалізації суспільства і частоті відчуженості та розгубленості людської індивідуальності щораз більшого значення набуває системне творення алгоритмів взаєморозуміння між людьми, народами, державами, контентами, цивілізаційними системами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування мовленнєвої компетенції студентів досліджували у своїх працях Н. Бібік, А.Богущ, Є. Божович, В. Болотова, І. Зимня, Д. Ізаренкова, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Локшина, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко та ін. Дослідження мовленнєвої компетенції та її зв'язок із системою професійного становлення студента ще не стали об'єктом системного наукового вивчення.

Філософія і психологія ділової комунікації стає наріжним каменем у системі творення якісно нової моделі квантового мислення в історії людства. Система мислення є психологічною моделлю ділових комунікацій, оскільки в основі усіх практичних навиків та вмінь людини закладено систему інтуїтивно-психологічних начал, які беруть витоки із духовної екзистенції світу людської індивідуальності.

За методологічну основу запропонованої нами методики було взято дослідження О.Федик [1] та Н.Зборовської [2], які незалежно одна від одної стверджували про наявність смислового коду у гуманітарній сфері. Відповідно використання художніх текстів у системному формуванні мовленнєвої компетенції студентів дозволило активізувати синергетичне відчуття психолого-емоційного коду тексту, який дозволив вдосконалити рівень мовленнєвої компетентності студентів.

Система інноваційної комунікації, основаної на модерних досягненнях сучасних філософсько-психологічних здо-

бутків багатьох наук, слугує відправною точкою духовного розвитку людства. Від періоду самотності людської індивідуальності людство усе впевненіше намагається розчинити навстіж двері для розвитку людської індивідуальності.

Гармонія довколишнього світу бере початок із гармонії людської індивідуальності.

Сучасна культурологічна парадигма, як показують тенденції розвитку культурологічних архетипів сучасності, базуються на найголовніших принципах: відстоювання абсолютної значущості слова у його семантичному першовияві. Слово повертається у своє первісне значення істинності. Шекспірівська проблема роздвоєння суті слова та його реалізації залишається у минулому.

Слово як духовна екзистенція відновоює свою живу і живильну матерію, повертаючи свою первісну здатність до матеріалізації. Єдність слова і діла – не просто алгоритм педагогічного архетипу формування навчальної свідомості сучасного студента, твореної на інноваційній культурологічній основі; а здатність людських цивілізацій піднятися до розуміння єдності реальної та ірреальної сутності слова, яке живе у художньому тексті.

Один із найвидатніших світових філософів Монтень, який був мером міста Бордо, наголошував: «Навчіться правильно мислити – ось основа всієї моралі» [3, с. 5].

Мета та завдання формування мовленнєвої компетенції. Володіння навиками комунікативної компетенції – це здатність наперед бачити алгоритм дії після промовленого слова, визначати навчальну, згодом виробничу ситуацію, шукати її системної гармонії зі Всесвітом. Це інноваційні алгоритми системи формування комунікативної свідомості, яка тісно пов'язано із розвитком і становленням людської індивідуальності.

Виклад основного матеріалу. Духовно-екзистенційна інтелектуальна праця набуває усе більшого значення. Інтелектуальна сила людства здатна буде не лише змінити у якісному сегменті розвиток людства, але і створювати щораз нові якісно вдосконалені форми людської інтелектуальної діяльності.

Для визначення рівня мовленнєвої компетенції було використано адаптовані до потреб вищої школи рівні мовленнєвих навичок студентів, доопрацьовано

розробленою системою завдань із розвитку зв'язного мовлення, індивідуально-консультативна робота із студентами дозволила виробити систему оцінювання мовленнєвої компетентності студентів на основі презентаційних публічних проєктувальних виступів.

Мислення як важлива складова мовленнєвої компетенції студента відіграє ту важливу роль, після реалізації якої починають (або не починають) відбуватися усі прогнозовані (або не прогнозовані) події у житті людини і людства. Це той момент, коли вивільняються синергетичні сили людського організму і відправляються у свідомий матеріалізований діяльнісний потік.

Кризу культури і самої людини зумовлює звуження комунікативного поля. Живе спілкування – найголовніша передумова для самовідтворення смислів. Суспільне буття є буттям інтерпретативним, що опосередковується сенсами.

Художній текст є найяскравішим інтерпретатором різної системи комунікативних різновидів нашого буття, оскільки дає потужні зразки різних типів комунікативних дискурсів. Художній текст – це безперервний діалог людини і світу.

Студенти вибрали тексти трьох найголовніших напрямків сучасного літера-

турного процесу: психологічно-філософський напрямок (творчість Наталі Околітенко, Надії Тубальцевої, Галини Тарасюк, Василя Чабана, Анни Дашак), міфологемо-екзестинційний (Євген Пашковський, В'ячеслав Медвідь, Ігор Рима-рук, Василь Герасим'юк, Микола Семенюк, Павло Романюк), історіософський (Левко Різник, Василь Старун, Лілія Золотоноша, Ігор Трач, Богдан Пісний).

Цей перелік імен можна доповнювати, але вироблена система координат дозволяє кожному студентові знайти улюбленого автора. На прикладі відмінності стилів письменників формуються різновиди мовленнєвої комунікації у різних архетипах спілкування.

Комунікативну складову культурологічної компетентності оцінювали за такими показниками: уміння правильно використовувати термінологію свого фаху; користуватися нормативною теоретичною базою (фонетичною, синтаксичною, лексичною, граматичною, стилістичною); будувати свої висловлювання у логічній, чіткій, сконцентрованій системі; вибирати оптимальний стиль для подання потрібного матеріалу, узгоджувати темп подання матеріалу із сприйманням його аудиторією.

Таблиця 1.

Показники та рівні оцінювання
сформованості комунікативно-інформаційного компонента
культурологічної компетентності

Показники	Рівні сформованості		
	Елементарний (репродуктивний)	Функціональний (репродуктивний з елементами творчої діяльності)	Системно-креативний (продуктивний)
знання законів формальної логіки та уміння їх застосовувати	студент знає і використовує окремі закони формальної логіки у системі ділової комунікації	студент володіє системою знань з формальної логіки, здатний їх використовувати у стандартних ситуаціях	знання формальної логіки студентом складають цілісну систему; студент здатний їх використовувати у нестандартних ситуаціях
вміння пояснювати	під час пояснення не використовуються конструкти-пояснення елементів культурологічного знання	студент не повністю дотримується конструктів –пояснення елементів культурологічного знання під час ділових комунікацій	пояснення носять цілісний характер, вибудовуються з використанням вдало підібраних методів і прийомів
уміння запитувати	здатність ставити запитання репродуктивного типу	студент використовує різні типи питань (репродуктивні, ілюстративні, порівняльні, проблемні) під час лекційно-семінарських занять	студент використовує різні типи запитань (репродуктивні, ілюстративні, порівняльні, проблемні), які логічно пов'язані між собою

Використання законів формальної логіки є важливою передумовою для творення навиків формування комунікативної майстерності: здатність до класифікації родових та видових понять, вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки між явищами та системами, здатність знаходити спільне і відмінне начало явищ, уміння подавати матеріал у чіткій структурованій послідовності. Відповідно була запропонована система оцінювання комунікативної компетентності студентів.

Комунікативно-інформаційний компонент у системі формування культурологічної компетентності студентів має підсумкове значення у творенні культурологічної компетенції студентів, так як сучасному студентові і майбутньому працівнику-документознавцю та економісту, представникові нової державотворчої еліти сучасності важливо навчитися орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі.

Знання прийомів психодидактики, уміння структуровано сприймати інформацію, відсіюючи неправдиву, застосовуючи різні способи декодування інформації; здатність до структурування та узагальнення інформації, структурувати та узагальнювати навчальну інформацію; ефективно використовувати ресурси мережі Інтернет; вміти системно поширювати інформацію, промоціюючи досягнення своєї структури; здатність використовувати доступні електронні освітні ресурси та створювати їх за допомогою пакету Microsoft Office або інших вільно поширюваних програмних додатків.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики. Педагогічний експеримент продовжувався 2011–2018 рр. і складався з таких етапів: початковий (константувальний), пошуковий (основний), контрольньо-узагальнювальний (підсумковий).

На першому константувальному етапі експерименту було визначено вихідні позиції дослідження, досліджено актуальність та ступінь розробленості проблеми дослідження, накреслено шляхи ство-

рення системи мовленнєвої компетентності студентів. Розроблено діагностичні завдання та обґрунтовано методику їх використання. У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту використовувались методи дослідження: аналіз нормативних документів, освітньо-професійних програм підготовки бакалавра та магістра фахівців документознавців, навчальних планів і навчальних програм з культурологічних дисциплін, анкетування, аналіз результатів анкетування.

Експериментальне дослідження проводилося на основі навчальних предметів «Українська мова професійного спрямування» та «Сучасний літературний процес». Пошуковий (основний) експеримент передбачав розробку теоретико-методичних засад формування мовленнєвої компетенції студентів на основі використання художніх текстів. Були відповідно сформовані групи студентів, які працювали за традиційною методикою і за експериментальною.

Контрольно-узагальнювальний експеримент полягав у системному впровадженні методичних інновацій формування мовленнєвої компетенції у практичну навчальну діяльність. На основі дослідження було виокремлено три рівні сформованої мовленнєвої компетентності студентів: високий (коефіцієнт від 0,75 і вище); достатній (коефіцієнт від 0,50 до 0,74); середній (коефіцієнта від 0,25 до 0,49) (критерії подано на таблиці 1). Низький рівень не досліджувався, оскільки він свідчив би про професійну невідповідність студентів. У групах, у яких використовувалася експериментальна інноваційна методика, рівень мовленнєвої компетенції був вищим відповідно у 1,4 рази.

Результати експерименту подано у таблиці 2, яка показує рівні сформованості мовленнєвої компетенції студентів.

Таблиця 2

Рівні сформованості
мовленнєвої компетенції студентів

	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень
Результати сформованої мовленнєвої компетенції у групах із традиційною методикою	43%	27%	30%
Результати сформованої мовленнєвої компетенції у групах із інноваційною методикою	30%	25%	45%

Висновки і перспективи подальших досліджень. Мовленнєва компетенція перебуває у тісному взаємозв'язку із культурологічної компетенцією і складає основу культурологічної компетентності студента, яка є важливою складовою у формуванні професійної компетентності. В умовах вищої професійної школи формування мовленнєвої компетентності студента є важливою складовою його професійного становлення, так як без сформованої мовленнєвої компетенції неможлива ефективна професійна діяльність фахівця. Рівень мовленнєвої компетенції студента тісно пов'язаний із розвитком людської індивідуальності. Тому мовленнєві навички можуть бути сформовані лише у діалектичному взаємозв'язку із гармонійним розвитком людської індивідуальності та її когнітивним розвитком. Використання художніх текстів дозволило активізувати психолого-емоційні ресурси людського організму, за допомогою культурологічних, історико-логічних та синергетичних методів активізувати внутрішні когнітивно-емоційні сили людського організму. Методика використання художніх текстів дозволила оптимізувати рівень формування мовленнєвої компетенції студентів.

Список бібліографічних посилань

1. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності). Київ: Місіонер, 2000. 298 с.
2. Зборовська Н.В. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури. Київ: Академвидав, 2006. 498 с.
3. Бех І.Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів. *Рідна школа*. 2019, №1. С.3-7.

4. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дитини від народження до 7 років. Київ: Слово, 2010. 374 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
6. Кремень В.Г. Ткаченко В. Україна: Шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. Київ, 1999. 658 с.
7. Кремень В. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Edukacja wspolczesna twachwielo kulturowych* / Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP. Warszawa, 2012. С. 45-57.
8. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія / Ничкало Н.Г., Зязюн І.А., Отич О.М., Соломаха С.О., Сотська Г.І., Вовк М.П., Попик О.І., Філіпчук Н.О., Чембержі М.І., Харченко П.В., Ніколаї Г.Ю.]. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
9. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 630 с.

References

1. Fedik O. (2000). Language as a spiritual equivalent of the world (reality). Kyiv: Missionary.
2. Zborovskaya N.V. (2006). Code of Ukrainian Literature: The Project of Psycho-History of Modern Ukrainian Literature. Kyiv: Akademvidav.
3. Bech I.D. (2019). Spiritual Personality in the Context of Educational Challenges. *Native School*. 1. 3-7.
4. Art in the development of personality: [monograph / Nychkalo N.G., Zyazun I.A., Otich O.M., Solomach S.O., Sotskaya G.I., Vovk M.P., Popyk O.I., Filipchuk N.O., Chemberzhi M.I., Kharchenko P.V., Nikolay G.Yu.]. Chernivtsi: Zelena Bukovina, 2006. – 224 pp.
5. Bogush, A.M. (2010). Speech development of a child from birth to 7 years. Kiev: The Word. 374 p.
6. Dichkivska I.M. (2004). Innovative Pedagogical Technologies: Teaching. manual. Kyiv: Akademvidav.
7. Kremen V., Tkachenko V. (1999). Ukraine: The Path to Himself. Problems of social transformation. Kyiv.
8. Kremin V. (2012). The spirituality and culture of society are determined by the development of education. *Edukacja wspolczesna twachwielo kulturowych*. Warszawa: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP. 45-57.
9. Pedagogy (2005). Big modern encyclopedia. In E.S. Rapatsevich (Comp.). Minsk: The modern word. 630 s

YAKUBOVSKAYA Mariya,

PhD in Philology, Associate Professor of Information, Library and Book Affairs Department,
Ukrainian Academy of Printing

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF STUDENTS' SPEECH COMPETENCE ON THE BASIS OF ARTISTIC TEXTS

Summary. Introduction. At present, the problem of forming the language competence of students is extremely important, as it is very often in the higher vocational school that we encounter the facts when students know theoretical language material, but their knowledge does not grow into ability. This is explained by the system of introductory tests, when the entrant solves the mechanical language test tasks, but is unable to show his or her speech skills. Mechanical knowledge does not become an algorithm of speech skills. Speech competence is closely intertwined with cultural competence and forms the basis of the cultural and cultural simplicity of modernity, which is an important component in shaping the humanitarian security of society. Therefore, in a higher professional school, the formation of the student's speech competence becomes an important part of his professional development.

The purpose of the research: to consider the methodology of forming the language competence of students on the basis of the use of artistic texts of the present that will promote the cognitive, psycho-emotional formation of the student's personality, which is an important basis for the formation of the language competence of human individuality; analyze the systemic evolutionary understanding of the development of the personality of modern students and the variational technologies of providing the basis of cultural education of future professionals.

Materials and methods of research: during the study, comparative, historical-logical, synergetic methods were used. This methodological approach allowed to analyze the systemic creation of the formation of the language competence of students as a component of the general cultural education of modern innovative human-centered pedagogy.

Research results. On the basis of the formation of scientific and methodical principles of speech competence of students, the problems of synergetic interaction between the formation of the spiritual and existential world of human personality and the formation of a modern cultural space have been analyzed.

As the research shows, the development of education is directly dependent on the formation and development of the humanitarian security of society, and the formation of speech competence of students is a self-directed process through which pupils of a modern vocational school transform their intellectual capabilities into skills that, due to their culturological paradigm, are integrated into spiritual processes of social existence. This is the archetype of modern educational activities that students use to man-

age and organize their knowledge and transform them into beliefs that are needed for learning. This innovative process of continuous education (life-long learning) is combined with the spiritual perfection of the means of cultural development of the individual.

Keywords: *culturological competence; culturological worldview; cultural discourse; cultural consciousness; art of communication; cultural environment; harmonious development of personality.*

*Одержано редакцією 17.07.2019
Прийнято до публікації 12.08.2019*

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-264-268

ORCID 0000-0002-5500-0070

ПАСІЧНИЧЕНКО Анжела Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
e-mail: pasichnichenkoan@gmail.com

ORCID 0000-0003-1149-4109

КОВАЛЕВСЬКА Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
e-mail: kovalevska_natala@ukr.net

УДК 373.2.035:316.772.4

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
У ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Проведено аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо визначення поняття «культура міжособистісної взаємодії».

Зазначено, що культура міжособистісної взаємодії є цілісним системним утворенням, яке включає уявлення особистості про правила, принципи взаємодії з іншими, практичні уміння і навички їх реалізації, внутрішнє прагнення до організації власної індивідуальної поведінки на основі загальнолюдських моральних норм поведінки і правил спілкування.

Наголошено, що від культури взаємин залежить здатність особистості встановлювати конструктивний діалог, досягати взаєморозуміння у вирішенні спільних завдань, успішна комунікація в колективній діяльності.

На основі аналізу теоретико-експериментальних даних з'ясовано, що взаєминам старших дошкільників властиві конфліктність, нестабільність, використання негативних форм взаємодії, що пов'язано не лише з віковими психологічними особливостями, а і з недостатнім рівнем сформованості у них культури міжособистісних взаємин.

Наголошено, що успішна соціалізація дитини, заснована на ефективній міжособистісній взаємодії з однолітками і умінні конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, можлива лише за наявності у неї певного рівня культури взаємодії.

Мотивовано встановлено, що запорукою успішності процесу формування культури взаємин є системна, послідовна діяльність педагогів, батьків, дітей та тісна співпраця всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *взаємодія; дошкільники; культура міжособистісної взаємодії; сім'я; заклад дошкільної освіти.*

Постановка проблеми Дошкільне дитинство – один із важливих періодів у розвитку особистості, у якому взаємини з однолітками посідають чільне місце. Однак, у взаємодії дошкільників досить часто спостерігаються серйозні труднощі: невміння знаходити підхід до партнера по спілкуванню, використовувати відповідні ситуації засоби, підтримувати і розвивати встановлений контакт, нездатність співпереживати і радіти успіху іншої людини та ін. Все це призводить до конфліктів, непорозуміння та свідчить про несформованість достатнього рівня культури міжособистісних взаємин. У зв'язку з тим, що характерологічними особливостями дітей цієї вікової категорії є підвищена емоційність, сенситивність до засвоєння моральних норм, активний розвиток потреби у спілкуванні, формування культури міжособистісної взаємодії у дошкільному віці є обґрунтованим та доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування культури міжособистісної взаємодії є предметом вивчення ряду науковців. Заслужують на увагу дослідження сутнісної та змістової специфіки поняття «культу-

ра взаємин» (А. Бутенко, М. Горлач, М. Левківський, О. Назаренко, А. Сохань, О. Яструб); вікових аспектів формування культури взаємин (В. Білоусова, І. Булах, Н. Мирончук, О. Киричук, А. Мудрик, Н. Шуркова, О. Товбаз); ролі педагогів та батьків у цьому процесі (В. Воронов, І. Дубровіна, Ю. Костюшко, І. Кравченко, В. Лозовцева, О. Столярченко, І. Сіданіч, О. Яницька); шляхів, форм, методів виховання культури людських взаємин (М. Євтух, Т. Черкашина, В. Черній, В. Штифурак). Однак, теоретичний аналіз наукових робіт засвідчує, що незважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження в означеному напрямку, проблема висвітлена не достатньо повно, зокрема, що стосується формування культури взаємин у дітей дошкільного віку.

Мета статті – висвітлення теоретичних та методичних аспектів формування культури міжособистісної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання культури міжособистісної взаємодії знайшло своє відображення у філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі. Однак і на сьогодні воно залишається дискусійним.

О. Яструб акцентує увагу на тому, що дефініція «культура міжособистісної взаємодії» інтегральна від понять «культура», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія». Культуру міжособистісної взаємодії автор розуміє як складник загальної культури особистості і як сформоване інтегральне утворення особистості, яке характеризується системою індивідуальних властивостей, забезпечує свідоме гармонійне поєднання її духовного світу із зовнішнім соціальним середовищем та сприяє успішній комунікації в колективній діяльності на основі сформованих знань й умінь теорії спілкування [1, с. 85].

На думку Н.М. Мирончук, культура взаємин розглядається як така, що має суб'єкт-суб'єктний характер, який полягає у рівності психологічних позицій, загальній гуманістичній спрямованості, взаємопроникненні суб'єктів взаємин у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття думок, позицій суб'єкта взаємодії, а також співпраці з ним [2, с. 26].

Як зазначає І.А. Сіданіч, культура міжособистісних взаємин – це інтегральна якість, що розвивається під час взаємин людини з людиною, у процесі навчання, освіти, виховання, а також самонавчання та самовиховання і містить сукупність моральних знань, емоційно-

психологічних умінь та навичок, моральних потреб і поведінкових дій, засадою яких є гуманістичні норми, принципи та ідеали [3, с. 30].

Отже, виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що культура міжособистісних взаємин – це цілісне системне утворення, яке включає в себе уявлення особистості про правила, принципи взаємодії з іншими, практичні уміння і навички їх реалізації, внутрішнє прагнення до організації власної індивідуальної поведінки на основі загальнолюдських моральних норм поведінки і правил спілкування, що дозволяють встановлювати конструктивний діалог, досягти взаєморозуміння у вирішенні спільних завдань.

Нами було проведене експериментальне вивчення особливостей формування культури міжособистісної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку. У ході дослідження ми застосували комплекс методів: спостереження за дітьми в різних видах діяльності та проблемних ситуаціях, соціометричний експеримент, бесіда, анкетування.

Нами виявлено, що 22% дітей старшого дошкільного віку мають уявлення про правила та норми міжособистісної взаємодії з іншими; свідомо їх сприймають і здатні пов'язувати їх порушення з негативними наслідками для себе та інших; демонструють здатність використовувати позитивні форми взаємодії, уміють поводити себе конструктивно, безконфліктно, поступатися своїми бажаннями, інтересами заради досягнення спільної мети. Вони емоційно врівноважені, проявляють дружелюбність, доброзичливість, прагнення допомогти, підтримати, мають щире зацікавлення у спілкуванні, враховують емоційні реакції партнерів по спілкуванню на різні впливи.

Більшість дошкільників (59%), прагнучи до контактів з іншими, мають відносно повні уявлення про окремі правила взаємодії та демонструють вміння їх реалізовувати. Однак, іноді вони не виявляють вміння знаходити підхід до партнера по спілкуванню, підтримувати і розвивати встановлений контакт. Не завжди розуміють необхідність та проявляють схильність поступитися власними інтересами. Намагаються врахувати реакції партнера на засоби комунікації. Інколи для встановлення позитивних взаємин та подолання конфліктних ситуацій потребують підказки та допомоги дорослого.

Значний відсоток дітей (19%) мають істотні труднощі в спілкуванні з однолітками. Для них характерна несформова-

ність загальної культури спілкування; відсутність умінь гратися дружно, досвіду дбайливого ставлення до результатів діяльності однолітків; невміння і небажання підкорятися вимогам товаришів, правилам, продиктованим змістом гри, стримувати свої бажання, потреби. У взаємодії з однолітком можуть відкрито і жорстко домінувати, відкидати будь-які пропозиції іншої дитини, досить часто бурхливо реагують на непорозуміння, що виникають у спільній з однолітками діяльності, і самі ініціюють конфлікти. Відзначаються труднощі в умінні співпереживати і радіти успіху іншої людини, що призводить до різних конфліктів і непорозуміннь.

Також нами виявлено залежність між рівнем сформованості культури взаємин дошкільника та його положенням в групі однолітків: чим вище соціометричний статус дитини, тим легше вона досягає взаєморозуміння з товаришами, здатна встановлювати конструктивні взаємини, що свідчить про високі показники сформованості культури міжособистісної взаємодії. Результати нашого дослідження показали, що популярні дошкільники не байдужі до дій ровесників, досить часто проявляють інтерес до того, що роблять інші, хвалять та підтримують ровесників. Вони співпереживають іншим у відповідь на оцінку дорослого. Популярні діти завжди намагаються вирішити конфлікти мирним шляхом [4]. Однак, зазначимо, що деякі діти, які займають сприятливе становище в групі внаслідок добре сформованих ігрових навичок, не завжди дотримуються культури взаємин в спілкуванні з ровесниками і домагаються реалізації спільної мети неадекватними засобами (використовують накази, тиск, командний тон, фізичний вплив) [5, с.25].

Аналіз анкет вихователів і спостереження за їх практичною діяльністю засвідчили, що всі вони усвідомлюють значущість проблеми формування культури міжособистісної взаємодії у дошкільників. Переважна більшість з них мають достатній рівень професійних умінь і навичок щодо формування взаємодії між дітьми, вдало застосовують різні форми роботи; уміють знаходити оптимальні шляхи впливу на дитину, що стимулюють вияв умінь та навичок культури взаємодії, але потребують підвищення компетентності з даної проблеми. Акцентують увагу на доцільності співпраці закладу дошкільної освіти закладу та сім'ї у цьому процесі і одночасному ігноруванні та недостатній увазі батьків до даної про-

блеми. Батьки ж, у свою чергу, вказують на необхідність формування культури взаємин. Однак, не ставлять цю проблему на перше місце у порівнянні з розвитком інтелектуальної сфери та не усвідомлюють її важливості саме для дошкільного віку, але погоджуються на співпрацю з педагогами у даному питанні.

Отже, культура взаємин є серйозною педагогічною проблемою, так як формування її компонентів в стихійному досвіді дошкільнят відбувається недостатньо активно. Перешкодою цього є властивий для дитячого віку егоцентризм, що лежить в основі конфліктів дітей один з одним (Т. Репіна, А. Рояк), та недостатній рівень сформованості компонентів культури міжособистісної взаємодії. У той же час дошкільний вік – період активного входження дитини в соціальний світ, засвоєння культури взаємодії (В. Абраменкова, Т. Бабаєва, М. Лісіна, Д. Фельдштейн та ін.). О.В. Колосова наголошує, що у згуртованому колективі, який живе змістовним і повноцінним життям, діти набувають позитивного соціального досвіду, проймаються спільними почуттями і переживаннями ще задовго до того, як починають усвідомлювати високі моральні принципи [6, с.32]. І.П. Рогальська зазначає, що група однолітків для дошкільника є першою інстанцією, яка дозволяє йому формувати власні погляди поза сферою контролю дорослих, зіставляти соціальні орієнтири дорослих та дітей [7, с. 187]. Ми погоджуємося з думкою ряду науковців (Т. Антонова, Т. Репіна, Я. Коломинський, Т. Бабаєва, О. Смирнова), що колектив ровесників, у який дитина потрапляє в закладі дошкільної освіти, створює найбільш сприятливі умови для формування культури взаємодії.

Виходячи з вищезазначеного, на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та результатів власного дослідження, ми визначили основні шляхи формування культури міжособистісних взаємин, які реалізуються у таких напрямках: діяльність педагогів, батьків, дітей.

Від особистості педагога, його стилю взаємодії багато в чому залежить результат виховного впливу на конкретну дитину і дитячий колектив в цілому. У процесі спілкування педагог повинен не тільки теоретично передавати свій досвід і знання, але, перш за все, транслювати власною поведінкою ставлення до іншої людини [8, с.60]. Важливо зауважити, що стиль взаємодії педагога з дітьми має прямий вплив на характер спілкування

дітей один з одним, загальну атмосферу в дитячій групі. На думку І. Беха, характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від сприйняття нею особистості вихователя. Так, якщо педагог демонструє доброзичливе ставлення до дітей, проявляє зацікавлену увагу, допомагає в складних ситуаціях, то висока ймовірність того, що діти будуть спілкуватися один з одним за такими ж правилами [9, с.128].

Саме тому, особливу увагу варто звернути на підвищення ефективності педагогічної діяльності, створення комфортного психологічного мікроклімату в закладі дошкільної освіти; організацію вихователями освітнього простору і розвивального предметного середовища, що сприяє поліпшенню комунікативного спілкування дошкільнят.

Звичайно ж, домінуюча роль у формуванні особистості дошкільника, в тому числі особливостей його спілкування, належить родині. У ній виробляються сукупність норм, санкцій та зразків поведінки, що регламентують взаємодію між подружжям, батьками і дітьми. Але сім'я не може бути єдиним полюсом виховання і соціалізації дитини [8, с.58]. Неодноразово у психолого-педагогічних дослідженнях вказувалося, що як дошкільний заклад, так і родина є важливими інститутами соціалізації, кожен із них виконує свої специфічні функції, однак лише їх взаємодія є ефективним засобом повноцінного розвитку дитини-дошкільника. Тому, необхідною умовою реалізації поставлених завдань з формування культури взаємин є співпраця закладу дошкільної освіти і сім'ї, що базується на проведенні просвітницько-консультативної роботи з батьками, використанні традиційних та нетрадиційних форм співпраці, активному включенні родини у процес виховання культури міжособистісної взаємодії.

Важливим напрямом є робота з формування системи знань про норми, правила взаємин, культури поведінки і спілкування, відпрацювання умінь та навичок їх використання у дітей, налагодження позитивного психологічного клімату у групі. А.О. Варяниця, Н.В. Гавриш зазначають, що головним критерієм соціального розвитку є не ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки, а ступінь самостійності, ініціативності особистості, свідомого застосування відомих способів оптимального розв'язання соціальної проблеми, здатність до пошуку шляхів виходу з важкого становища [10, с.137].

У зв'язку з вищевказаним, зазначимо, що важливим аспектом формування культури взаємин дітей є не лише набуття ними практичного досвіду за допомогою включення в різноманітні ситуації, а й їх аналіз, оцінка, усвідомлення необхідності; розвиток потреби дошкільників у морально-ціннісній взаємодії, формування здатності до логічного пошуку шляхів розв'язання проблемних моментів неконфліктними методами. Ці завдання реалізуються шляхом створення необхідного предметно-розвивального середовища, використання ряду методів та прийомів роботи з метою навчання дітей конструктивних форм поведінки (слухання та обговорення дітьми художніх творів, самостійне складання ними розповідей на морально-етичні теми, придумування кінця відомих казок, аналіз проблемних життєвих ситуацій; застосування комплексу спеціальних ігор, вправ для розвитку вмінь та навичок взаємодії; програвання інсценівок, ігор-драматизацій, змістом яких є етичні ситуації; рольове розігрування життєвих ситуацій).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, проведений теоретичний аналіз дозволив зробити висновки про те, що поняття «культура міжособистісних взаємин» включає в себе систему знань, умінь та навичок, якостей та особистісних установок індивідів, що дозволяють будувати конструктивні взаємини. Дослідження показало: теоретичні знання дітей про моральні норми та правила взаємодії обмежені, практичні уміння їх реалізації недостатньо сформовані, що, у свою чергу, призводить до проблем у побудові взаємин. Формування культури міжособистісної взаємодії дошкільників передбачає системну та послідовну діяльність щодо створення оптимальних умов з метою включення їх в активну пізнавальну діяльність з оволодіння комплексу знань про правила взаємин, формування вмінь, навичок, звичок поведінки та розвиток індивідуальних якостей, які сприятимуть дотриманню культури взаємин. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні впливу сім'ї на процес формування культури взаємин у дітей дошкільного віку.

Список бібліографічних посилань

1. Яструб О. Сутнісний аналіз поняття «культура міжособистісної взаємодії». *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. № 8. С. 81–86.
2. Мирончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. 262 с.

3. Сіданіч І.А. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: Ін-т пробл. виховання АПН України, 2004. 214 с.
4. Пасічніченко А.В. Становлення статусу дітей у групі на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2003. 177 с.
5. Пасічніченко А.В. Психологічні особливості становлення лідерських якостей у дошкільному віці. *Актуальные научные исследования в современном мире: сб. научных трудов XXIV Международной научной конференции* (Переяслав-Хмельницький, 26–27 апреля 2017 г.). 2017. Вып. 5(25). Ч 10. С. 22–25.
6. Колосова О.В. Колектив як фактор соціального становлення особистості старшого дошкільника. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2014. №42. Ч.2. С. 31–35.
7. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.
8. Терещенко О.Г. Формирование гуманистической направленности в общении детей дошкольного возраста. *Достижения науки и образования*. 2018. №10. С. 58–61.
9. Бех И.Д. Личностно-ориентированный подход: теоретико-технологические основы. Киев: Лыбидь, 2003. 280 с.
10. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія/ за заг ред. Н.В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.

References

1. Yastrub, O. (2014). Essential analysis of the concept «culture of interpersonal interaction». *Scientific Bulletin of the East-European National University named after Lesia Ukrainka*, 8, 81–85.
2. Mironchuk, N.N. (2007). The Formation of Teenagers' Interpersonal Relations Culture in Extra-Curriculum Activity (PhD dissertation). Kyiv (in Ukr.).
3. Sidanich, I.L. (2004). Forming of the culture of between parents and children in the school and family (PhD dissertation). Kyiv (in Ukr.).
4. Pasychnychenko, A. V. (2003). Formation of children's status in the group on the stage of transition from the senior pre-school age to the junior school one (PhD dissertation). Kyiv (in Ukr.).
5. Pasychnychenko, A. V. (2017). Psychological peculiarities of leadership skills in early childhood. *Current research in the modern world: collection of scientific papers of the XXIV International Scientific Conference*. (Pereyaslav-Khmelnytsky, April 26–27, 2017). 5 (25), 22–25.
6. Kolosova, O.V. (2014). The collective as a factor of social formation of personality of the senior pre-schooler. *Scientific issues of Vinnytsia State M.Kotsyubynskiy Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*, 2, 31–35.
7. Rogal'skaya, I.P. (2008). Socialization of a personality in preschool childhood: nature, peculiarities, maintenance. Monograph. Kyiv: Millennium.
8. Tereshchenko, O.G. (2018). Formation of humanistic orientation in communication of pre-schoolers. *Achievements of science and education*. 10, 58–61.
9. Bekh, I.D. (2003). Personality-oriented approach: theoretical and technological foundations. Kyiv: Lybid.
10. Children and Society: Specific traits of socialization of preschool and primary school age children: Monograph (2006). In N.V. Havrysh (General Ed.). Luhansk: Alma-Mater.

PASICHNICHENKO Angela,

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Preschool Education Department,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

KOVALEVSKA Nataliya,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

WAYS OF FORMING CULTURE OF INTERPERSONAL INTERACTION IN CHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

Summary. Introduction. The relationship between peers is an important factor in the formation of the pre-schooler's personality. However, it is not always constructive and non-conflict, which is evidence of the lack of formation of a sufficient level of culture of interpersonal relationships.

Purpose. The purpose of the article is to cover the theoretical and methodical aspects of the formation of the culture of relationships among the senior pre-schoolers under the conditions of pre-school education.

Methods. In the course of the study, methods of theoretical analysis and data generalization, observation, sociometric experiment, interview, and questionnaire were used.

Results. It is noted that the culture of interpersonal interaction is an integral compound formation. Its structural components are the individual's knowledge about rules, norms, principles of interaction, realization of practical skills, the internal desire to organize his/her individual behavior, which allows to make constructive relationships, to reach the agreement in common activities and to solve common tasks effectively.

Theoretical knowledge of moral norms and rules of interaction is very limited in most pre-schoolers. They are low-skilled, need prompts and help from an adult to make positive relationships. A significant percentage of children (19%) have apparent difficulties in communicating with

their peers, use negative forms of interaction, which is a consequence of not only psychological age peculiarities, but also the inadequate level of formation of the culture of interpersonal relationships. Teachers and parents need to increase their competence on this issue.

Originality. Formation of the culture of interpersonal relationships among pre-schoolers supposes systematic and consistent work on creating the optimal conditions for the involving children into cognitive activities in mastering the body of knowledge about the rules of the culture of relationships, the formation of skills and behavior habits, and the development of individual qualities that will promote following these rules.

Conclusion. Establishing productive business and personal contacts of pre-schoolers with peers is possible in the presence of a certain level of interaction culture. A required condition for using the tasks of forming the interaction culture is the purposeful mastering the theoretical and practical rules, norms of interpersonal relationships and cooperation of all participants of the educational process in this direction.

Keywords: interaction; pre-schoolers; culture of interpersonal interaction; family; pre-school educational establishment.

Одержано редакцією 11.05.2019
Прийнято до публікації 31.05.2019

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-269-274
ORCID 0000-0002-6842-629X

СТЕПАНОВА Наталія Михайлівна,

кандидат філософських наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: stepanova76@ukr.net

УДК 373.24

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГРІ

Статтю присвячено питанням розвитку критичного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами різних ігрових методик.

Зосереджено основну увагу на важливості такої «м'якої» навички, як критичне мислення, в сучасних умовах здобуття освіти, яку можна розвивати, починаючи із 5-6-ти річного віку.

Підкреслено, що таке навчання й розвиток має відбуватися поступово, обережно, враховуючи фізіологічні, психологічні рівні розвитку дітей, а головне в грі, щоб така діяльність була цікавою, пізнавальною й корисною.

Ключові слова: критичне мислення; діти старшого дошкільного віку; соціальний досвід; сюжетно-рольова гра.

Постановка проблеми. XXI століття надзвичайно стрімке й динамічне в розвитку всіх сфер соціального життя. Сучасна людина так і не визначилася, що більше приваляє в її житті: духовне чи матеріальне, більшість погоджуються, що між ними має бути розумний паритет. Проте в усі епохи свого розвитку суспільство відводило освіті й вихованню особливу увагу. Означивши освітню сферу як «якісна», «повна», «інноваційна», ми визначаємо її актуальний соціокультурний аспект: освічена людина – це вільна, розвинена особистість, яка має вже певний досвід, здатна реагувати на будь-які виклики й орієнтуватися в умовах постійних змін.

Аналіз нормативних документів у сфері освіти України вказує на той факт, що педагогічні дії дорослих мають «гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності» [1] й діяти протягом всього періоду дитинства. За таких вимог «вчорашній» комплекс знань і умінь не зможе повністю забезпечити суспільний запит. Його поступово допов-

нюють, а подекуди й витісняють soft skills або «м'які» навички, серед яких першість можна віддати критичному мисленню, і особливо сьогодні, в умовах зростаючого інформаційного простору.

Ми обґрунтовуємо такий підхід, що розвивати критичне мислення можна починати із 5–6-ти років, тобто періоду старших дошкільнят, адже в цьому віці діти за своєю природою досить допитливі, надзвичайно активно пізнають світ, здатні вирішувати складні завдання і навіть пропонувати оригінальні ідеї для їх вирішення. Проте, які б не були суспільні завдання й виклики, педагоги мають пам'ятати Гіппократівський «*primum non nocere*» («передусім – не нашкодь») і поєднувати навчання із грою – видом діяльності, який є провідним для дітей цього віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток дитини дошкільного віку, особливості її виховання стали предметом дослідження не тільки педагогів, а й психологів та філософів. Зокрема, психолого-педагогічне становлення дитини дошкільного віку відображено у ряді наукових здобутків І. Бека, А. Божович, А. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Кононко, Ж. Піаже та ін. Сучасними адептами, хто досліджує різні періоди розвитку дитини протягом всіх етапів її дошкільного віку, є А. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, З. Борисова, О. Брежнєва, Н. Гавриш, Е. Вільчковський, А. Кондрашова, А. Лохвицька, Н. Рогальська, К. Щербакова та ін. І хоча сфера наукових інтересів дослідників фокусується на різних питаннях формування, розвитку й становлення особистості дошкільника, все ж таки критичне мислення в дітей цього віку висвітлене недостатньо.

Метою статті є обґрунтування специфіки використання сюжетно-рольових ігрових методик для розвитку критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критичне мислення як педагогічна технологія з'являється в освітніх системах країн світу ще в середині XX століття. І тут першість займають США, Канада, Велика Британія. Педагогічні ідеї Джона Дьюї (англ. John Dewey) у 1950-х роках викликають не просто резонанс у сфері освіти, а започатковують нову еру в її здобутті: знання самі по собі поступово втрачають «індекс корисності», і головний акцент робиться саме на вміннях користуватися ними. Адже вони стають у основі досвіду, який особа набуває під час навчання, розв'язку реальних життєвих завдань, проблемних ситуацій, дослідного пізнання навколишньої дійсності тощо [2, с. 23]. Результат такого досвіду має формувати важливі в житті кожної людини цінності чи ставлення: ініціативність, впевненість, вміння спільно працювати в групі чи колективі на результат, гнучкість мислення, вміння адаптуватися у складних життєвих ситуаціях, приймати виклики, вирішувати конфлікти, знаходити компромісні рішення та ін.

В Україні ця технологія закріплюється в практиці із 90-х років XX століття, при чому стає домінантною більше для учнів старшої школи й студентів вищих навчальних закладів, ніж для дітей молодшого віку.

Наша розвідка пов'язана із кількома дефініціями, на короткому аналізі яких ми вважаємо за необхідне зупинитися. Критичне мислення відносять до базових навичок людини XXI століття. Це було озвучено на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016), де ця навичка серед найважливішого десятка посіла за рейтингом другу позицію. Таким чином, на сьогодні вона вважається достатньо необхідною для успішної побудови кар'єри та й взагалі для реалізації свого життєвого потенціалу [3].

Практика життєдіяльності людини пов'язана із розв'язанням реальних психічних завдань, основу яких становить мислення. У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що мислення – це «вища форма відображення дійсності в психіці» [4, с. 208]. У психологічному словнику це ж поняття подане як «акти-

вний психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення в свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях» [5, с. 252]. Тобто аналізуючи дане поняття ми робимо висновок, що це глибинні процеси пошуку та відкриття чогось нового. Із якого віку в онтогенезі людини з'являються такі процеси? Дослідження наших колег-психологів вказують – від народження [6, с. 24]. Багаторічні наукові розвідки Л. Виготського і його учнів доводять, що мислення дитини розвивається навіть тоді, коли в неї не сформована мова [7, с. 762]. Також враховуючи анатомічно-фізіологічні та психологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку, ми підтверджуємо той факт, що у них наочно-дійове мислення починає поступово доповнюватися образами. Маючи вже певний соціальний досвід (дитина знає певні предмети, особливості їх використання та ін.), у цьому віці дошкільники вчать мислити за допомогою образів, розумово уявляючи певні дії й їх наслідки. Наприклад, дитина може замінити предмет на інший за для досягнення цілі, або ж розуміти, що один предмет може пояснювати інший і т.д. Тому розвиваючи наочно-образне мислення, можна говорити про початки критичного, адже у двох випадках дитина має задіяти такі мисленнєві операції як аналіз, порівняння, конкретизацію.

Наступна дефініція, важлива для нашої розвідки, є гра. За С. Гончаренком «це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів» [4, с. 73]. У дитячому віці це найважливіший вид діяльності, адже саме в ньому дитина може навчатися, розвиватися, пізнавати, таким чином, набуваючи соціального досвіду. Гру як «найпривабливіший вид людської діяльності», «важливий виховний засіб» характеризували зарубіжні й вітчизняні дослідники, серед яких Н. Анікеєва, А. Богуш, І. Бугасова, Л. Кондрашова, Ж. Піаже, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Ф. Фребель та ін. Напевне найголовнішою серед характеристик гри, як виду діяльності, є невимушеність, ігрова діяльність проходить без примусу, ніби не обов'язково. І тоді пізнавальні інтереси дітей переплітають-

ся із цікавістю, захопленням, бажанням. Сам по собі результат їм не такий цікавий, як ігрова дія, в ході якої відбувається досить «м'який вплив» дорослих через навіювання, підказки, правила-настанови та ін.

Через ігрову діяльність дитина розвиває морально-психічні якості, формується її характер, вона набуває практичних навичок поведінки в різних життєвих ситуаціях (наприклад, уміння подумки поставити себе на місце героя чи дійової особи; подивитися на проблему з позиції... тощо), розкриваються творчі здібності, і все це формує її соціальний досвід, що в майбутньому стане незамінним.

Ми суголосні із думкою В. Сухомлинського, що «гра для дитини – це найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку» [8, с. 95]. Саме тому вважаємо, що розвивати критичне мислення в дітей старшого дошкільного віку можна у грі, використовуючи різноманітні вправи і прийоми.

Критичне мислення як процес об'єднує шість розумових операцій: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення і абстрагування. Підбираючи у відповідності до вікових рівнів завдання, ми із 5-річного віку можемо розвивати всі ці мисленнєві операції.

Зупинимось на сюжетно-рольових іграх, які є найпоширенішим видом творчих. У них сюжет розгортається поступово, дітям легко адаптуватися до соціальної ролі, такі ігри достатньо контактні, комунікативні, а також дозволяють дошкільнику, імітувавши відносини із життя дорослих людей, отримувати власний соціальний досвід у означенні й вирішенні проблем, налагодженні комунікаційних зв'язків, розумінні оточуючих, співпереживанні, аналізі ситуації й різних варіантах її розв'язку тощо.

Сюжетно-рольова гра «В гостях у звірят».

Цільове завдання: навчити дітей уважно слухати й аналізувати; виховувати емпатію.

Для вихователя: ця гра базується на методичному прийомі «слухаємо уважно». Дошкільники мають навчитися не тільки ставити запитання, а й бути уважними слухачами. Окрім цього, вчитися аналі-

зувати ситуацію й обирати факти, які стосуються конкретного завдання.

Правила гри. Всі учасники стають у коло, а хтось один по середині. Це буде герой із умовною роллю. Діти із кола кидають м'яч і називають означення, дію, будь-що, що пов'язане чи не пов'язане із героєм. Якщо це стосується героя, то він / вона м'яч ловить, якщо ні – відбиває. Якщо вийшло так, що герой зловив м'яч, а дія його не стосується, то у центр стає інша дитина.

Наприклад, герой Білка: живе у лісі; руда; любить банани; має пухнастий хвіст; будує гніздо на пальмі; ласує горіхами, стрибає із гілки на гілку і т. д.

Корова – чорно-біла; із великими рогами; читає книжки; дає багато молока; пасеться на лузі; харчується апельсинами; кукурікає і т. д.

Така вправа дозволить дошкільникам навчатися швидкому аналізу, увазі й кмітливості. Окрім цього, вони будуть запам'ятовувати конкретні факти із життя різних звірів і тварин.

Сюжетно-рольова гра «Підкажи, яким я можу бути».

Цільове завдання: навчити дітей синтезувати поняття й конкретизувати свої думки; формувати й розширювати словниковий запас дошкільників.

Для вихователя: ця гра базується на методичному прийомі синквейн, або сенкан – неримованому п'ятирядковому вірші, який за своєю структурою може мати такі рядки:

- 1) іменник / хто? Що? (початок теми);
- 2) означення, підібрані до іменника / який? Яка? Яке? Які?;
- 3) дію іменника / що робить?
- 4) коротке речення із іменником / або ставлення автора до нього;
- 5) синонім іменнику із першого рядка.

Старші дошкільники ще не вміють читати, проте розвиток мовлення й збагачення словникового запасу для них є важливим завданням. Доцільно буде, якщо перед грою вихователь ознайомить всіх дітей із методичним прийомом сенкан, обравши на власний розсуд приклади.

Правила гри. Діти об'єднуються в групи по 5 осіб. Капітан – це дійова особа, яка отримує завдання: «Я є ...». Вихователь може назвати роль для капітана, а може підготувати картинки із

зображенням, і якщо капітанів кілька, то вони витягнуть наосліп свою роль.

Капітан займає місце подалі від своєї команди і гра починається. Вихователь називає роль капітана (за першим рядком), потім по черзі другий, третій і т.д., а учасники команди мають доєднатися до капітана, відповівши на запитання й створити справжню команду. Виграє та команда, яка першою збереться. Для прикладу візьмемо тему «Дерева».

Варіант 1.

1. Я є – Дуб.

2. Який? – Великий, гіллястий, зелений.

3. Що робить? – Росте, затіняє.

4. Що про нього можете сказати? – Дуб є прикрасою нашого парку.

5. Слово-синонім – Дерево.

Варіант 2.

1. Я є – Тополя.

2. Яка? – Висока, гнучка, пірамідальна.

3. Що робить? – Гнеться, гойдається.

4. Що про неї можете сказати? – Тополя скинула листя.

5. Слово-синонім – Дерево.

Така вправа-гра дозволить дітям навчитися підбирати означення до слів, розвиватиме кмітливість, логіку, швидкість пам'яті, збагачуватиметься словниковий запас, вони співпереживатимуть за командний результат, а також це рухавка, яка не менше важлива для фізичного розвитку в цьому віці.

Сюжетно-рольова гра «Якби я був Добрим Чарівником».

Цільове завдання: навчити дітей аналізувати й порівнювати вчинки героїв; абстрагувати; висловлювати свої думки, робити висновки.

Для вихователя: ця гра базується на методичному прийомі абстрагування, або його ще називають «чарівним реченням»: «А що було б, якби...». За його допомогою діти вчитимуться аналізувати дії героїв чи людей із їхнього оточення, порівнювати вчинки за шкалою «добре – погано», висловлювати власне ставлення до таких дій і виносити уроки.

Попередня підготовка. Вихователь може запланувати перегляд кількох мультимедійних фільмів для всієї групи. Або ж таке завдання може бути домашнім за умови, що перегляд буде без аналізу.

Для гри ми пропонуємо переглянути такі мультфільми: «Дівчинка і Зайці» [9],

«Як Петрик П'яточкін слоників рахував» [10], «Капітошка» [11].

Правила гри. Вихователь пропонує дітям пригадати героїв, про кого вони дивилися мультфільми. Вона / він по черзі показує картинки, на яких зображені Дівчинка, Лисиця, Зайці, Петрик, Слоненя, Капітошка, Вовчик, а діти аналізують їхні вчинки. Запитання для бесіди:

– чим сподобався / не сподобався вам цей герой?

– які риси характеру в нього?

Після короткого обговорення починається власне гра. Обирається Добрий Чарівник, завдання якого дофантазувати закінчення мультфільму: «А що б було,

– якби Дівчинка не мала хустини;

– якби мама Дівчинки не напекла пірижків;

– якби Петрик не зумів порахувати слоненят;

– якби Капітошка був не із води;

– якби у житті Вовчика не з'явився Капітошка.

Така вправа дозволить дошкільникам не просто проаналізувати й обговорити вчинки героїв мультфільмів, у грі, уявляючи себе чарівником, діти зможуть фантазувати, припускаючи різноманітні варіанти закінчення історій. Така свобода уяви дозволяє уникати стереотипного мислення, піддавати ретельному аналізу надану інформацію, вчитися шукати із будь-якої ситуації кілька варіантів рішень.

Сюжетно-рольова гра «Допоможи Діду Морозу».

Цільове завдання: навчити дітей аналізувати, класифікувати предмети; аргументувати власний вибір; розвивати вміння працювати в команді.

Для вихователя: ця гра базується на методичному прийомі створення фотоколажу. За його допомогою діти вчитимуться аналізувати, класифікувати, обстоювати свою думку, працювати в команді на результат.

Попередня підготовка. Вихователь готує лист паперу А4, де приклеєна ілюстрація із Дідом Морозом і коробку із великою кількістю вирізок фотографій, ілюстрацій із журналів, інтернету для колажу. Від кількості команд буде залежати й кількість листків та фотографій. Важливо, щоб вирізки в коробці стосувалися не лише теми, а були різними за своїм значенням і зображенням.

Правила гри. Вихователь пояснює дітям, що під час подорожі на свято ялинки у лісі трапилася пригода: Дід Мороз втратив і свій транспорт, і мішок із подарунками. Його дуже чекають діти на свято й Дідусеві треба допомогти.

Дошкільники об'єднуються у команди й гра починається. На листок до Діда Мороза діти мають докласти все, що допоможе йому потрапити на свято. Для гри визначається час – 10 хв. А потім кожна команда може презентувати свою роботу й пояснити вибір.

Така гра дозволить дошкільникам аналізувати: із великої кількості вирізок обрати ті, які підходять для вирішення завдання, конкретизувати: скільки коней чи оленів вони запрягли у сани, чому; які подарунки поклали в мішок Дідуса, чому; чи з'явилися у нього помічники, для чого і т. д. Також бути помічником Діду Морозу – це відповідальна місія, яка навчатиме допомоги, підтримки, розуміння, а сама техніка фотоколажу є цікавою пізнавально-розвивальною, колективною дією-грою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. За сучасних умов швидкого розвитку всіх соціальних сфер, потенційного збільшення обсягів інформації критичне мислення є однією із базових навичок людини ХХІ століття. Це є набута навичка, яка є в основі соціального досвіду особи, такого важливого для її успішної реалізації в житті. Починати розвивати таке мислення можна вже із віку старших дошкільників за умови педагогічного супроводу і оптимально обраних методик, одними із яких є ігрові.

У зв'язку з цим, ми вважаємо, що актуальним напрямом подальших науково-практичних розвідок є розроблення сучасних методик, які б сприяли розвитку критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку, дослідження викладацького досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів, які мають досягнення в реалізації зазначеної теми.

Список бібліографічних посилань

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення: 20.08.2019).
2. Дьюї Д. Досвід і освіта: навч. посіб. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
3. 10 навичок, що врятують кар'єру в 2020-му. URL: <https://studway.com.ua/10-navichok/> (дата звернення: 20.08.2019).
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
5. Шапар В. Б. Сучасний гуманістичний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
6. Дубинин Н. Что такое человек?: монографія. Москва: Мысль, 1983. 334 с.
7. Выготский А. С. Психология развития человека: монографія. Москва: Изд-во Смысла; Эксмо, 2005. 1136 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям: монографія. Київ: Рад. школа, 1972. 244 с.
9. Дівчинка та зайці. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3qgCGQ5tBAE> (дата звернення: 21.08.2019).
10. Як Петрик П'ятчик слоненят рахував. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z1gul74YRZo> (дата звернення: 21.08.2019).
11. Капітошка. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EGzTvRQLtYU> (дата звернення: 21.08.2019).

Reference

1. Basic component of preschool education. Retrieved 20.08.2019, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>. (in Ukr.)
2. Dewey, D. (2003). Experience and Education: Teach. tool. Lviv: Calvary. 84 p. (in Ukr.)
3. 10 career-saving skills in 2020. Retrieved 20.08.2019, from <https://studway.com.ua/10-navichok/>. (in Ukr.)
4. Goncharenko, S. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid. 374 p. (in Ukr.)
5. Shapar, V. B. (2007). Modern interpretive psychological dictionary. Kharkiv: Flag. 640 p. (in Ukr.)
6. Dubinin, N. (1983). What is a person? Moscow: Thought. 334 p. (in Russ.)
7. Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of human development. Moscow: The Meaning Publishing House; Exmo. 1136 p. (in Russ.)
8. Suhomlinsky, V. A. (1972). Heart I give to children. Kiev: Sov. school. 244 p. (in Russ.)
9. Girl and hares. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3qgCGQ5tBAE>. (in Ukr.)
10. How Petr Pyatichkin considered elephants. Retrieved 21.08.2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=z1gul74YRZo>. (in Ukr.)
11. Kapitoshka. Retrieved 21.08.2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=EGzTvRQLtYU>. (in Ukr.)

STEPANOVA Nataliia,

PhD in Philosophy, Senior Lecturer of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN THROUGH PLAY

Summary. Introduction. In a rapidly changing world, social institutions can't stay non-responsive to public enquiries and fail to stand the challenges. The same applies to studying. Learning to think critically may be one of the most important skills that today's student will need for getting education. Ignoring the saying, that critical thinking is inability to understand, rejection or criticism, we interpret this skill as ability to analyze, evaluate

information based on truth value, extract ideas from examples and apply acquired information in place. Considering that basics of such skills can already be developed in older age preschoolers, we can assert that with appropriately chosen methodical techniques, such studying will be interesting and useful for our pupils. And most importantly, by developing critical thinking preschoolers will

gain their first social experience, which is quite important for working and studying in primary school.

Purpose. Our study aimed to justify the specifics of the application of various play techniques to develop critical thinking in older preschoolers.

Methods. At different stages of the scientific search were used the following studying methods: theoretical (analysis and comparison of sources related to study, learning from experience of other preschool teachers on a given topic) and empirical (surveys, discussion, simulation of playing situations, observations).

Results. Critical thinking as a subject of study remains not only in the main focus of teachers, psychologists, economists, political scientists and lawyers but this skill and its development have become increasingly important for everyone who wants to be fully realized in life. After all, having a critical thinking skill helps a person to efficiently sort through data, analyze, make decisions, draw conclusions. We are therefore convinced that the development of such thinking can start from the youngest age, specifically from senior preschool age. Of course, older preschoolers are just kids, whose formation, as personalities, must be interesting, original, using different cognitive techniques, without pressure. Thus, developing

critical thinking by teaching children to analyze, compare, abstract is necessary in playing.

Originality. For a person to have critical mindset, it's necessary starting from the childhood not to impart stereotypes, other people's "samples" and to prevent prejudice. In the play, the world of fairy tales the preschooler imagines, fantasizes and assumes. The child has the opportunity to implement their own ideas, however unrealistic they might be. This is true freedom, which in the future will allow to make informed decisions, respond to social challenges and take responsibility for what's done. That is why we believe that it is necessary to develop critical thinking from the senior preschool age and to do it through play.

Conclusion. Using play techniques to develop critical thinking in older preschoolers will make learning useful, and most importantly, the child will gain invaluable social experience that will form the basis for the future.

Keywords: critical thinking; older preschool age children; social experience; story-role-playing game.

Одержано редакцією 06.08.2019
Прийнято до публікації 31.08.2019

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ



DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-275-280

ORCID 0000-0002-6146-9844

ТРИФОНОВА Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничих наук
та методик їхнього навчання, докторантка,

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

e-mail: olenatrifonova82@gmail.com

УДК 378.147:536.75

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ РЕСУРСИ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ ТА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Акцентовано увагу на проблемах організації освітнього процесу з фізики та технічних дисциплін у вищій школі.

Аргументовано необхідність розвитку у майбутніх фахівців комп'ютерних технологій інформаційно-цифрової компетентності в умовах цифровізації українського суспільства.

Привернуто увагу, що нові форми пошуку, зберігання та передачі інформації в умовах оцифрування освіти потребують розвитку нових інформаційних та цифрових компетентностей для майбутніх фахівців з вищою освітою.

Висвітлено принципи цифровізації і розкрито структуру та зміст інформаційно-цифрових ресурсів як основного елемента сучасного освітнього простору.

Виділено основні компоненти інформаційно-цифрових ресурсів та визначено їх основні види.

Ключові слова: навчання фізики та технічних дисциплін; вища школа; інформаційно-цифрові ресурси; цифровізація; інформаційно-цифрова компетентність

Постановка проблеми. Потoki інформації у перші десятиліття ХХІ століття значно зростають. Зазнають змін і способи пошуку, зберігання та передачі інформації.

Сучасне суспільство існує в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій. Вони проникають у всі сфери життя людини та галузі народного господарства. Цифровізація та багатоманітність на сьогодні є головними трендами на загальному ринку праці. Уміння використовувати цифрові технології в роботі поступово стає необхідним для більшості спеціалізацій та професій, тобто наскрізним або багатоплатформним [1].

Освіта, як основний компонент суспільства, що відповідає за підготовку підрастаючого покоління, не може стояти осторонь цих процесів. У зв'язку з цим була розроблена і затверджена «Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 роки» [1]. Дана

Концепція визначає термін «цифровізація» – насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливає інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір.

У зв'язку з цим постає необхідність розвитку в суб'єктів навчання інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК). На нашу думку, дана компетентність складається з двох блоків основних компонентів: загальних і професійних. Якщо блок професійних компонент визначається відповідно до майбутньої сфери діяльності суб'єктів навчання, то блок загальних компонент ІЦК передбачає наявність у суб'єкта навчання здатності до інформаційної комунікації, вміння створювати та використовувати інформаційно-цифрові ресурси (ІЦР) та готовність забезпечити безпеку в кіберпросторі.

Проведені дослідження [2] дали нам змогу стверджувати, що зараз Україна (як і більшість світової громади) існує в умовах техногенно-інформаційного суспільства, характерною особливістю якого є одночасний стрімкий розвиток техніки і технологій, зокрема засобів отримання, зберігання та передачі інформації, а також самої інформації (і наукової у тому числі). Розвиток наукової думки та, як її практичної реалізації, техніки та технологій не можливий без належного рівня розвитку фізики та технічних дисциплін. Саме ці дисципліни в освітньому процесі вищої школи є тією основою, що забезпечує розвиток наукового світогляду майбутніх інженерів-педагогів, зокрема зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою підготовки майбутніх інженерів-педагогів зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» займалися Н.О. Брюханова [3], Е.Ф. Зеер [4], Є.В. Громов [5], О.Е. Коваленко [3], О.О. Мельниченко [3], Н.Г. Ничкало [6], Г.І. Сажко [5], Т.В. Ящун [5] та ін. Питанню запровадження в освітній процес різноманітних ресурсів присвятили дослідження К. В.Власенко [7], М.І. Садовий [8], І.В. Сітак [7], А.П. Суховірська [8], Т.О. Цецоріна [9], О.О. Чумак [7] та ін. При цьому системного вивчення проблеми використання інформаційно-цифрових ресурсів в освітньому процесі з фізики та технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій в умовах цифровізації суспільства зроблено не було.

Метою статті є визначення в освітньому процесі з фізики та технічних дисциплін структури ІЦР та їх типів при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Методи дослідження: аналіз джерел з проблеми дослідження та нормативних документів, моделювання інформаційно-цифрових ресурсів, узагальнення та систематизації результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Особливістю роботи з інформацією у цифровому форматі є те, що, як правило, ми не бачимо весь інформаційний ресурс у цілому, ми не можемо скористатися особливостями візуального запам'ятовування зовнішнього вигляду джерела інформації (колір обкладинки книги, ілюстрація на обкладинці, портрет автора тощо). Тому при пошуку джерела інформації за зовнішніми ознаками доводиться все частіше відмовлятися і переходити до використання нових методів пошуку інформації. За цих умов важливого значення набуває фактор систематизації інформації, представлена у цифровому форматі: 1) можливість пошуку інформації за ключовими словами; 2) логічність розміщення файлів у папках; 3) логічність побудови рубрик на сайтах.

Це значно прискорює процес пошуку інформації, забезпечує максимальний доступ до всього масиву інформації, що затребувана користувачем в умовах цифровізації суспільства. У «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 роки» [1] визначені принципи цифровізації в Україні (рис. 1).

Принцип 1. Цифровізація повинна забезпечувати кожному громадянину рівний доступ до послуг, інформації та знань, що надаються на основі інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій.

Принцип 2. Цифровізація повинна бути спрямована на створення переваг у різноманітних сферах повсякденного життя.

Принцип 3. Цифровізація здійснюється через механізм економічного зростання шляхом підвищення ефективності, продуктивності та конкурентоздатності від використання цифрових технологій.

Принцип 4. Цифровізація повинна сприяти розвитку інформаційного суспільства та засобів масової інформації.

Принцип 5. Цифровізація повинна орієнтуватися на міжнародне, європейське та регіональне співробітництво з метою інтеграції України до ЄС, виходу на європейський і світовий ринок.

Принцип 6. Стандартизація є основою цифровізації, одним з головних чинників її успішної реалізації.

Принцип 7. Цифровізація повинна супроводжуватися підвищенням рівня довіри і безпеки.

Принцип 8. Цифровізація як об'єкт фокусного та комплексного державного управління.

Рис. 1. Принципи цифровізації в Україні

Нові форми пошуку, зберігання та передачі інформації в умовах цифровізації освіти (рис. 1) вимагають розвитку у майбутніх фахівців з вищою освітою нової компетентності – інформаційно-цифрової.

Під інформаційно-цифровою компетентністю ми розуміємо [10] уміння використовувати наявні інформаційно-цифрові ресурси для отримання, зберігання, поширення та опрацювання необхідної інформації; здатність упевнено,

критично і творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології для досягнення цілей, що визначаються потребами сталого розвитку особистості та суспільства в цілому.

Проведений аналіз структури і змісту інформаційно-цифрової компетентності [10] виявив перспективність та необхідність її подальших досліджень. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує проблема розвитку зазначеної компетентності у майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». Адже саме ці фахівці у своїй майбутній професійній діяльності будуть не лише систематично стикатися з новими інформаційними ресурсами та новою цифровою технікою, а й повинні, працюючи за принципом випереджаючої освіти, бути готовими донести всі інновації до суб'єктів навчання.

За даних умов актуальним питанням є виявлення структури та змісту ІЦР, як основного елементу сучасного освітнього простору. Ресурсом може бути явище, процес, спостереження, експеримент, матеріальні та нематеріальні об'єкти тощо. У загальному розумінні під поняттям

«ресурс» А.П. Суховірська та М.І. Садовий [8] пропонують розглядати засіб, який забезпечує відповідні перетворення для одержання необхідного нового результату – інновацію. Ресурсами у контексті реалізації ресурсного підходу до навчання фізики А. П. Суховірська та М. І. Садовий [8] називають сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для досягнення мети. У такому вигляді визначення ресурсів можна застосувати і до техніки, і до засобів, і до осіб. У цьому випадку процесами, в які залучена особа, і для реалізації яких їй потрібні деякі ресурси, є процеси життєдіяльності (функціонування організму), процеси діяльності та спілкування, а також освітній процес і, нарешті, процес саморозвитку. Алгоритм таких процесів має наступну структуру: ресурс → процес → результат.

Розглядаючи запропоновані А.П. Суховірською та М.І. Садовим [8] типи ресурсів навчання фізики (табл. 1) ми моделювали структуру інформаційно-цифрових ресурсів навчання фізики та технічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців комп'ютерних технологій та узагальнили їх типи (рис. 2).

Таблиця 1

Типи ресурсів
у навчанні фізики і технічних дисциплін

Тип ресурсу	Зміст ресурсу
Звукова інформація	Відтворення навчальної інформації за допомогою звукових пристроїв
Символьна інформація	У фізиці використовується близько 150 символів і велика кількість формул, які є математичними моделями природних закономірностей. Нового змісту набуває таке моделювання з використанням комп'ютерної техніки
Зображення	Оформлена інформація, яку можливо переглянути, повторити
Текстова інформація	Тексти електронних підручників, збірників, електронні тексти, абетки, які піддаються обробці та засвоєнню через органи відчуття
Числові дані для математичних операцій	Курс навчання фізики має прикладний характер, де увага приділяється аналізу, синтезу, узагальненню числових даних та математичним операціям
Електронні ресурси:	
навчальні електронні ігри	не можуть замінити цілеспрямовану навчальну працю, але в помірних дозах ігровий компонент може позитивно впливати на результативність навчання
електронні таблиці	Таблиці є зручною формою подання узагальненої інформації. В епоху цифризації почали використовувати електронні таблиці, що являють спеціальні програми, які забезпечують створення, зберігання та опрацювання інформації, що представлена у табличній формі. Найбільш розповсюдженим табличним редактором є Microsoft Excel.
аудіо-відео інформація	Інформація подається у звуковому або відео форматі.
повнотекстові бази даних	Структурний елемент, повнотекстова база даних з фізики розглядається як розвинутий напрям інформаційних технологій і має такі ознаки: в алфавітному порядку розташовані ключові слова курсу фізики; доступність для користування; електронна копія нескладно фільмується; зберігається на простих носіях. Під час створення програмного продукту враховуються дидактичні, методичні, технічні, ергономічні, естетичні, організаційні вимоги. Їх сукупність спрямована на актуалізацію чуттєвого досвіду; мотивацію навчання; формування компетентностей; перетворення знань у безпосередню виробничу силу. Web 1.0 – статичні сторінки, які наповнені корисною додатковою інформацією

Тип ресурсу	Зміст ресурсу
	єю, наповнення здійснюють тільки власники та автори, використовуються фрейми (iframe), специфічні теги HTML. Web 2.0 – динамічні інформаційні технології, які дозволяють користувачам створювати та поширювати власний контент у Всесвітній мережі – Інтернет.
нові форми публікацій	Публікації, що не мають друкованих аналогів. Вони існують у формі електронних оголошень, матеріалів скайп, YouTube та Інтернет-конференцій в електронному вигляді, електронних повідомлень
текстові аналоги видань	Текстові аналоги видань з фізики викладені в чинних підручниках, частина з яких є в електронній формі
образи видань – факсиміле	Електронні видання науково-популярних журналів («Фізика та астрономія в сучасній школі», «У світі науки», «Довкілля та здоров'я», «Шкільна бібліотека», «Юний технік» та ін.), інша література («Фізика неможливого», «Пространство и время», «200 законов мироздания» та ін.). До них належать образи рукописних матеріалів – факсиміле
мультимедійний продукт	Включають електронні підручники; енциклопедії, словники, довідкові посібники; тренажери; електронні задачники та системи контролю знань; електронні навчально-методичні комплекси дистанційного навчання

О.О. Сербін визначає *цифрові інформаційні ресурси* як нематеріальні ресурси, створені на основі організаційного оформлення сукупності відомостей, зібрані, опрацьовані, зберігаються і передаються за допомогою електронних, програмних і мережевих засобів, функціонують в режимі онлайн і використовуються для підвищення ефективності управління в усіх сферах життєдіяльності суспільства [11].

Варто зазначити, що бібліотечні фонди, в яких накопичено найбільше наукової інформації, що відображає здобутки науково-технічного прогресу, в умовах цифровізації трансформуються у «бібліотеки без стін». Саме цей фактор найбільшою мірою забезпечує реалізацію принципу мобільності.



Рис. 2. Типи ресурсів

Виходячи з цього та аналізу ресурсів (табл. 1), що використовуються в освітньому процесі з фізики та технічних дисциплін, ми вважаємо, що до структури інформаційно-цифрових ресурсів входять два взаємопов'язані основні компоненти:

- інформаційний компонент, який визначає вагомість, придатність та можливість використання інформаційно-цифрового ресурсу в освітньому процесі;
- цифровий компонент, який забезпечує знаходження, зберігання, обробку, передачу наукової або навчальної інформації у цифровому форматі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На нашу думку, інтегровано

вана [12] реалізація цих компонент (інформаційний ↔ цифровий) в освітньому процесі з фізики та технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій сприятиме розвитку в них інформаційно-цифрової компетентності, що в епоху техногенно-інформаційного суспільства є ключовою.

Перспективи подальших пошуків у даному напрямку варто пов'язати з дослідженнями конкретної методики навчання фізики та технічних дисциплін, щоб забезпечити розвиток інформаційно-цифрової компетентності на кожному етапі підготовки майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Список бібліографічних посилань

1. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p/ed20180117#n23>. (Дата звернення: 27.01.19).
2. Садовий М.І., Суховірська Л.П., Трифонова О.М. Застосування засад «відкритої науки» та сталого розвитку в освітньому процесі фізико-технічних дисциплін. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, July 19, 2018, Warsaw, Poland*. 2018. Vol. 2. С. 58–62.
3. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УІПА, 2007. 162 с.
4. Зеер Э.Ф. Концепция инженерно-педагогического образования. Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: сборник научных трудов. Свердловск, 1986. С. 3–13.
5. Яшун Т.В., Громов Є.В., Сажко Г.І. Формування віртуального інформаційно-освітнього середовища на базі хмарних технологій: стан проблеми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2015. Вип. 47. С. 110–116.
6. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. Київ: Науковий світ, 2001. 67 с.
7. Власенко К.В., Сітак І.В., Чумак О.О. Освітній сайт як засіб формування інформатичної компетентності студента. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. 2018. № 16. С. 3–16.
8. Суховірська Л.П., Садовий М.І. Ресурсний підхід у навчальні електродинаміки: [навч. посібн.]. Кіровоград: Авангард, 2014. 96 с.
9. Цеторина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: дис. ... канд. пед. наук: Белгород, 2002. 172 с.
10. Трифонова О.М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. [ЦДПУ ім. В. Винниченка]. 2018. Вип. 173, Ч. II. С. 221–225.
11. Сербін О. О. Систематизація цифрових ресурсів в контексті формування електронного каталогу. *Адаптація завдань і функцій наукової бібліотеки до вимог розвитку цифрових інформаційних ресурсів*: матер. Міжнар. наук. конф., м. Київ, 08 жовтня 2013 р. URL: <http://conference.nbuv.gov.ua/report/view/id/134>. (Дата звернення: 08.02.19).
12. Трифонова О.М. Інтеграційні процеси освіти, науки, техніки та технологій у підготовці фахівців комп'ютерної галузі. *Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі*: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 13–15 вересня. Херсон, 2018. С. 126–127.

References

1. The Concept of the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018–2020 (2018). Ordinance of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 17, 2018 No. 67-p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80/ed20180117#n23> (in Ukr.)
2. Sadovyi, M.I., Sukhovirska, L.P., & Tryfonova, O.M. (2018). Application of the principles of «open science» and sustainable development in the educational process of physical and technical disciplines. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*, 2, 58–62.(in Ukr.)
3. Kovalenko, O.E., Bryukhanova, N.O., & Mel'nychenko, O.O. (2007). Theoretical bases of professional pedagogical training of future engineers-teachers in the context of Ukraine's accession to the Bologna Process. Kharkiv: UIPA (in Ukr.)
4. Zeyer, E.F. (1989). The concept of engineering and pedagogical education. Sverdlovsk: Sverdl. inzh.-ped. in-t (in Rus.)
5. Yashchun, T.V., Hromov, Ye.V., & Sazhko, H.I. (2015). Formation of a virtual informational and educational environment based on cloud technologies: state of the problem. *Problems of engineering and pedagogical education*, 47, 110–116 (in Ukr.)
6. Nychkalo, N.H. (2001). Development in Ukraine of research on the problems of pedagogy and psychology of vocational education at the turn of the century. Kyiv: Naukovyy svit (in Rus.)
7. Vlasenko, K.V., Sitak, I.V., & Chumak, O.O. (2018). Educational site as a means of forming the student's informational competence. *Bulletin of Cherkasy University. Serial Pedagogical Science*, 16, 3–16 (in Ukr.)
8. Sukhovirska, L.P., Sadovyi, M.I. (2014). Resource approach in the study of electrodynamics. Kirovohrad: Avanhard (in Ukr.)
9. Tsetorina, T.A. (2002). Organization of the educational process at school based on the resource approach. (PhD Dissertation). Belgorod: Belgorodskiy State National Research University (in Rus.)
10. Tryfonova, O.M. (2018). Information and digital competence: foreign and domestic experience. *Proceedings*, 173, II, 221–225 (in Ukr.)
11. Serbin, O.O. (2013). Systematization of digital resources in the context of the formation of an electronic catalog. *Adapting the tasks and functions of the scientific library to the requirements of the development of digital information resources*. Retrieved from <http://conference.nbuv.gov.ua/report/view/id/134> (in Ukr.)
12. Tryfonova, O. M. (2018). Integration processes of education, science, technology and technology in the training of specialists in the computer industry. *Actual problems of natural and mathematical education in secondary and high school*, 126–127 (in Ukr.)

TRYFONOVA Olena,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of Natural Sciences and their Teaching Methods Department,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

INFORMATION AND DIGITAL RESOURCES IN THE TRAINING OF PHYSICS AND TECHNICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER TECHNOLOGY SPECIALISTS

Summary. Introduction. Modern society exists in the conditions of rapid development of digital technologies. They penetrate all spheres of human life and the branches of the national economy. In connection with this, there is a need for the development of information and digital competence training subjects. In our opinion, this competence consists of two blocks of the main components: general and professional. The block of professional components is determined in accordance with the future field

of activity of the subjects of training. The block of general components implies the presence of the subject of learning the ability to information communication, the ability to create and use information and digital resources and readiness to provide security in cyberspace.

Purpose. The purpose of the article is to determine the structure of information and digital resources and their types in the educational process on physics and technical

disciplines in the preparation of future specialists in computer technology.

Methods. To achieve this goal, the following research methods were chosen: analysis of sources on research and normative documents, modeling of information and digital resources, generalization and systematization of research results.

Results. The article emphasizes that the feature of working with information in a digital format is that, we do not see the entire information resource in general. We can not take advantage of the visual memorization of the appearance of the source of information. New forms of searching, storing and transmitting information in the conditions of education digitalization require the development of new competencies – informational and digital – for future specialists with higher education. One of the components of this competence is the ability to use information and digital resources. In this regard, the principles of digitalisation are highlighted. The structure and content of information and digital resources as the main element of the modern educational space are revealed.

Originality. When classifying resources, resources allocated to electronic and cloud educational resources are

allocated. Two interrelated main components are determined in the structure of information and digital resources. These components are informational and digital.

Conclusion. Integrated implementation of these components (information ↔ digital) in the educational process in physics and technical disciplines in the training of future computer technology specialists will contribute to the development of their information and digital competence. This is a requirement of the era of technogenic information society. Prospects for further research in this area should be linked with the study of a specific methodology for teaching physics and technical disciplines. This technique should ensure the development of information and digital competence at each stage of training future specialists in computer technology.

Keywords: teaching physics and technical disciplines; higher education; information and digital resources; digitalization; information and digital competence.

Одержано редакцією 14.07.2019 р.
Прийнято до публікації 08.08.2019 р.

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-280-284

ORCID 0000-0001-8911-7544

ПАНЧЕНКО Оксана Олександрівна,

аспірантка кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
e-mail: oksana-shpundra@ukr.net

УДК 373

РОЛЬ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглянуто особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій як допоміжного засобу формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку.

Закцентовано увагу на тому, що попри існування великої кількості комп'ютерних програм для дітей, спрямованих на психофізіологічний розвиток формування елементарних математичних уявлень, формування мовленнєвої компетентності та ін., виникає потреба у створенні та розвитку інформаційного та ресурсного забезпечення природного змісту не лише для отримання нової інформації, а й для практичного застосування дитиною отриманих знань.

Проаналізовано сутність поняття «природничо-дослідницькі уміння» та схарактеризовано мовливості комп'ютерних програм в організації природничо-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; комп'ютерні та SMART технології; пошуково-дослідницька діяльність; природничо-дослідницькі уміння.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування освітньої системи в Україні, актуальною проблемою є прагнення педагога до розробки та впровадження сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Оскільки традиційні засоби навчання не в повній мірі реалізують вимоги нового інформаційного середовища, відповідно виникає потреба в розвитку і впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес навчальних закладів. Варто зазначити, що концептуальні положення щодо вдосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення освіти та створення матеріально-технічної бази в закладах освіти визначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Донедавна у фаховій періодиці висвітлювались питання стосовно використання ІКТ в освітньому процесі закладів дошкільної освіти (Т. Даценко, Л. Зімнухова, І. Мардарова, Т. Марковська та інші). Проте науковцями не акцентується увага на використанні інформаційно-комунікаційних технологій як допоміжного засобу формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку.

Це актуалізує питання підготовки фахівця дошкільної освіти та його обізнаності щодо особливостей формування

у дітей старшого дошкільного віку природничо-дослідницьких умінь за допомогою засобів, що відповідають вимогам організації освітньої діяльності в сучасних закладах освіти, а саме нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті полягає в описовому розкритті потенційних можливостей засобів інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на змістову лінію «Природничо-екологічна компетенція» Базового компоненту дошкільної освіти [1], дитина дошкільного віку повинна мати не тільки загальне уявлення про навколишній світ, але й усвідомлювати себе частиною великого Всесвіту, а отже дошкільник має набутися тих умінь, які допоможуть співіснувати та взаємодіяти з навколишнім середовищем.

Загалом освітня лінія «Дитина у природному довкіллі» [1] та освітні програми [2; 3; 4] розкривають зміст та особливості формування доступних дитині уявлень про природу. Це дає можливість педагогу самостійно обирати засоби для реалізації поставленої мети.

Беручи до уваги результати раніше проведеного нами анкетування серед вихователів, ми можемо стверджувати, що більшість педагогів закладів дошкільної освіти використовують традиційні засоби навчання (ігри, бесіди, спостереження, досліди тощо), уникаючи новацій та вимог нового інформаційного середовища. Відтак, ми пропонуємо поряд із традиційними засобами навчання використовувати допоміжні, а саме нові інформаційно-комунікаційні технології (зокрема, комп'ютерні та Smart-технології).

Значна кількість сучасних педагогічних досліджень, які в тій чи іншій мірі висвітлюють питання щодо використання ІКТ в освітньому процесі ЗДО з метою здійснення дослідницької діяльності дітей дошкільного віку, не акцентують увагу на сутності й розумінні поняття «природничо-дослідницькі уміння». Коротко представимо наші наукові пошуки щодо термінологічних.

За словами Л. Гріневич, освітній процес має будуватися так, аби дитина не лише накопичувала знання, але й умі-

ла ці знання застосовувати в практичних ситуаціях. Оскільки у Базовому компоненті дошкільної освіти та освітніх програмах [2; 3; 4] конкретно немає зазначених природничих умінь, якими мають оволодіти діти старшого дошкільного віку, тому ми скористалися новим Стандартом початкової освіти [5], за яким навчаються діти 6/7 років в умовах Нової української школи. Варто зауважити, що згідно з Стандартом початкової освіти, уміння дітей чітко варіюються відповідно до освітніх галузей. Тому ми звертали увагу тільки на загальні та природничі уміння, якими має володіти дитина.

Відтак, опрацювавши зміст нового Стандарту початкової освіти та зіставивши його з Базовим компонентом дошкільної освіти, ми визначили уміння (наскрізні та природничі), якими мають оволодіти діти старшого дошкільного віку. Розглянемо їх детальніше.

Серед наскрізних умінь вбачаються уміння: розв'язувати проблеми, критично та творчо мислити, співпрацювати, досліджувати, організовувати власну діяльність. Натомість природничі вміння передбачають те, що дитина має навчитися пояснювати проблеми дослідження, прогнозувати результати дослідження, вміти відбирати відповідні матеріали та прилади для дослідження [5].

Що стосується дослідницьких умінь, досить чітко їх зміст розкривається в наукових доробках Н. Лисенко [6, с. 75], яка стверджує, що дослідницькі уміння дітей – це ті уміння, що об'єктивно є не доступними дитині для безпосереднього сприймання, оскільки вони формуються в результаті практичної пошуково-дослідницької діяльності. Узагальнюючи опрацьований матеріал, доречно буде зазначити, що дослідницькі уміння включають в себе постановку мети, формулювання припущень (гіпотез), змістовне планування роботи, збирання необхідних матеріалів, аналіз і формулювання висновків [6, с. 77].

Зіставивши зміст природничих умінь з дослідницькими, ми бачимо, що вони є співзвучними один з одним, цим самим можна стверджувати, що вони не можуть бути відокремленими, оскільки залежать один від одного. Отже, можемо зробити висновок, що *природничо-дослідницькі уміння дітей* – це здатність дитини до допитливості, готовності до організації власної діяльності (що вклю-

чає в себе: постановку мети, висунення припущень, планування етапів діяльності, узагальнення результатів) та прийняття рішень, стійкої мотивації до досягнень поставленої мети.

Загальноприйнятим є той факт, що формування знань, умінь та навичок дошкільників відбувається за допомогою вдалого поєднання педагогом методів, прийомів, форм та засобів навчання [7, с. 19]. Як зазначалося вище, формуючи природничо-дослідницькі уміння дошкільників, вихователі здебільшого є прихильниками традиційних форм організації навчання (організація діяльності дітей на майданчиках, метеомайданчиках, дослідницьких ділянках, екологічних стежинах та дитячих лабораторіях). Звісно, традиційні підходи є дієвими, адже вони перевірені часом. Проте постає питання щодо їхньої актуальності в час інформатизації суспільства та розвитку науки й техніки.

Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні [8] освітній процес має відбуватися на інноваційній основі, що, в свою чергу, передбачає наявність в освітніх закладах інформаційно-ресурсного забезпечення та сучасних засобів навчання [8].

Зважаючи на супротив більшості педагогів до використання ІКТ в роботі з дітьми, ми пропонуємо застосовувати сучасні засоби навчання як допоміжні до традиційних, повністю погоджуючись з тим, що дитина має пізнавати навколишній світ безпосередньо, а не опосередковано.

У дослідженнях Ю. Іващенко, Л. Петречук, Г. Швачич зазначається, що сучасні засоби навчання – це, перш за все, програмові навчальні програми (до яких відносяться комп'ютерні тренажери, мультимедійні довідники та енциклопедії, віртуальні лабораторії тощо) та програми, що допомагають організовувати освітній процес (програми для перегляду аудіо та відео матеріалів, для роботи з текстом: MS Word, WordPad, PowerPoint та інші) [9, с. 16]. Охарактеризуємо найбільш використовувані засоби інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми.

Сьогодні існує різноманітна кількість комп'ютерних тренажерів та навчальних програм для дітей. Серед них виділяють програмне забезпечення для психофізіологічного розвитку дитини (пам'яті, уваги, мислення, зорово-моторної коорди-

нація), формування елементарних математичних уявлень (арифметичних дій, просторових розміщень предметів тощо), мовленнєвої компетентності дошкільника та загальноінтелектуальних умінь (серіація, класифікація) [9, с. 17]. У вільному доступі представлений широкий спектр навчальних програм та пристроїв розроблених для інклюзивної освіти [9, с. 22]. Так, за допомогою звукових книг (Digital Talking Book), Брайлівського дисплея, електронної лупи, тренажера жестової мови дитина може вивчати новий матеріал як в умовах закладу освіти, так і вдома.

Принагідно зазначимо, що комп'ютерні тренажери та навчальні програми є ефективним засобом навчання та виховання дитини дошкільного віку, адже вони візуально відображають інформацію та передбачають зворотній зв'язок. Використання подібного комп'ютерного забезпечення допоможе вихователю досягти бажаного результату, у цікавій формі організувати освітній процес та з'ясувати наявний рівень знань дітей.

Практика засвідчує можливість введення в освітній процес закладів дошкільної освіти комп'ютерних тренажерів та програм у спеціально обладнаному комп'ютерно-ігровому середовищі, завдяки чому їх можна поєднувати з іншими видами занять, зокрема із природничо-дослідницькою діяльністю.

Ознайомившись із безкоштовними додатками, ми віднайшли невелику кількість комп'ютерних екоігор, у яких діти навчаються очищувати території та сортирувати сміття [10]. Натомість комп'ютерних ігор для формування у дітей дошкільного віку природничих знань та умінь обмаль, адже для цього є спеціально розроблені мультимедійні довідники та енциклопедії. Особливість таких довідників та енциклопедій полягає в тому, що дитина за допомогою віртуального середовища, може отримати інформацію про життєдіяльність організмів у різних сферах життя (земному, повітряному, водному), різних епохах (часи існування динозаврів й реальний світ) та різних континентах. Такі засоби навчання ефективні тоді, коли педагог ознайомлює дітей з новою інформацією, але не для того, аби дитина мала можливість проявити власні уміння на основі вже здобутих знань.

У раніше опублікованих нами дослідженнях [11, с. 61–65] зазначалося, що формування природничо-дослідницьких умінь ефективно організовувати в дитячих лабораторіях. Основна мета такої форми роботи полягає в ознайомленні дитини з властивостями природних об'єктів через створення умов для самостійної організації навчання дітей, що є підґрунтям для розвитку пізнавальних й дослідницьких здібностей дошкільника [12, с. 115]. Віртуальна дитяча лабораторія вважається новою складовою розвивального середовища закладу дошкільної освіти.

Незаперечним є той факт, що основним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра [13, с. 303], адже саме завдяки їй діти ознайомлюються та експериментують із властивостями навколишніх об'єктів, навчаються слідувати послідовності дій вихователя під час проведення дослідів, а пізніше і самостійно експериментувати у віртуальній лабораторії та на практиці перевіряти результати власного дослідження. Наприклад, використання віртуальної лабораторії дає можливість не тільки організувати пошуково-дослідну діяльність дошкільників під час занять з довкілля, але й спонукає дітей до самостійного виконання дослідів та експериментів спочатку у віртуальній лабораторії, а потім і на практиці. Віртуальна гра-лабораторія сьогодні є невід'ємною частиною дослідницької діяльності дітей, адже завдяки їй діти можуть відчувати себе справжніми дослідниками та винахідниками.

Відтак, особлива роль відводиться включенню засобів ІКТ в освітній процес закладу дошкільної освіти, адже широкою популярністю серед дітей почали користуватися різноманітні розвиваючі комп'ютерні програми та ігри, які не замінюють звичайні ігри, а доповнюють їх, збагачуючи діяльність новими можливостями, спонукаючи дітей до пізнання нового та незвіданого.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, інформаційно-комунікаційні технології допомагають дітям старшого дошкільного віку отримувати нову інформацію; вчать правильно аналізувати та інтерпретувати набуті знання, формулювати припущення та доводити свою точку зору; будувати хід досліджень та корегувати свої пода-

льші дії відповідно до різних ситуацій; забезпечують досягнення певного рівня розвитку природничо-дослідницьких умінь; стимулюють у дітей зацікавленість й допитливість, прагнення досягати поставленої мети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в створенні та розробці програмних засобів навчального призначення для формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку.

Список бібліографічних посилань

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богиніч О.А., Гавриш Н.В. та інші. Київ, 2012. 26 с.
2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / Наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; Авт. кол.: Г.В. Белінська, О.А. Богиніч, Н.І. Богданець-Білокаленко [та ін.]; наук. ред.: Г.В. Белінська, А.М. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. Ун-т. ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
3. Кононенко О.А. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». 3-тє вид., випр. Київ: Світлич, 2011. 430 с.
4. Білан О.І. Планування освітньо-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку за програмою «Українське дошкільня». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 192 с.
5. Нова українська школа: поради для вчителя. За заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
6. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог. Навчально-методичний посібник для ВНЗ. Київ: Слово, 2009. 400 с.
7. Богущ А.М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник. Київ : Слово, 2008. 408 с.
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page> (дата звернення: 15.07.2019)
9. Швачич Г., Толстої В., Петручак Л., Іващенко Ю. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
10. GCompris. URL: <https://gcompris.net/index-ru.html> (дата звернення: 15.07.2019)
11. Панченко О.О. Форми організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. Черкаси, 2016. № 15. 2016. С. 61–65
12. Панченко О.О. Організація дослідницької діяльності в умовах дошкільного навчального закладу. Сучасне дошкільня у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції; Черкаси, 27–28 вересня 2017 р. Упорядники: І.В. Єнгаличева, І.О. Ніколаєску, Т.А. Слюсар. Черкаси: Видавець О. Вовчок, 2017. С. 114–119
13. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2006. 456 с.
14. Панченко О.О. Формування природничої компетентності дітей дошкільного віку. Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: Conference Proceedings, October 26, 2018. Leipzig: Baltija Publishing. 31–33 p.

References

1. Bogush, A.M. (2012). Basic component of preschool education. Kyiv.

2. Child: Educational program for children from two to seven years (2016). In G.V. Belinka, A.M. Mashovets (Sciences Ed.). Kyiv: B. Grinchenko State University.
3. Kononenko, O.L. (2011). Basic program of development of a child of preschool age "I in the World". 3rd ed. Kyiv: Svitich.
4. Bilan, O.I. (2014). Planning of educational work with children of older preschool age under the program "Ukrainian Preschool". Ternopil: Traveler.
5. New Ukrainian School: Teacher Advisor (2018) In N.M. Bibik (Ed.). Kyiv: Letter LTD.
6. Lysenko, N.V. (2009). Theory and practice of environmental education: preschool teacher. Educational guide for universities. Kyiv: Word Publishing House.
7. Bogush, A.M. (2008). Methods of introducing children to the environment in a preschool institution: a textbook. Kyiv: The Word.
8. About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 Retrieved from <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>
9. Shvachich, G., Tolstoy V., Petrechuk L., Ivashchenko Y. (2017) Modern information and communication technologies: a manual. Dnipro: NMetAU.
10. GCompris. Retrieved 20.08.2019, from <https://gcompris.net/index-ru.html>
11. Panchenko, O.O. (2016). Forms of organization of experimental-experimental work with children of older preschool age. *Bulletin of Cherkasy University. Series Pedagogical Sciences*. 15. 61–65
12. Panchenko, O.O. (2017). Organization of research activities in the context of a preschool institution. *Modern preschool in the context of integration into the European educational space*. Cherkasy: Publisher O. Volchok. 114–119
13. Ponomanskaya, T. (2006). Preschool pedagogy. Kyiv: Academic.
14. Panchenko, O.O. (2018). Formation of natural competence of preschool children. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: Conference Proceedings, October 26*. Leipzig: Baltija Publishing. 31–33.

PANCHENKO Oksana,

Postgraduate Student of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF NATURAL PRESCHOOL CHILDREN'S SKILLS

Summary. As a result of sound introduction of information and communication technologies (ICT) in the formation of natural-research skills; the content of the concept of natural research skills is analyzed; accessibility of computers and SMART technology in this area of specialization in school education. In our own practice, the author has proposed ICT as an aid in the education of older preschool children.

The purpose of the article is to describe in a descriptive way the potential of using information and communication technologies in the development of natural-science skills of older preschool children.

Originality. Nowadays, there are a large number of computer programs for children aimed at psychophysiological development (memory, attention, thinking, visual-motor coordination), the formation of elementary mathematical representations (arithmetic actions, spatial placement of objects, etc.), the formation of speech competence, etc. Instead, there is a need to create and develop information and resource support for natural content, not only

to obtain new information, but also for the practical application of the acquired knowledge by the child.

Result. The analysis of the scientific and methodological literature and electronic sources suggests that modern learning is primarily programmatic training programs (computer simulators, multimedia reference books, encyclopedias, virtual laboratories, etc.) and programs that help organize the educational process.

Conclusion. The introduction of ICT in pre-school educational institutions will help the educator in an interesting and accessible form to organize the educational process and motivate children for cognitive and research activities.

Keywords: information and communication technologies, computer and SMART technologies, research and development, natural-science skills.

Одержано редакцією 09.08.2019
Прийнято до публікації 04.09.2019

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-284-291
ORCID 0000-0003-3725-1324

ПЕТРИЧЕНКО Олексій Анатолійович,

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: patrick19946085@gmail.com

УДК 378.147

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У НАВЧАННІ

Проаналізовано доцільність та корисність використання можливостей соціальних мереж під час навчання майбутніх учителів математики.

Досліджено готовність студентів до використання соціальних мереж та хмарних технологій у своєму навчанні.

Доведено, що соціальні мережі є ефективним середовищем для навчання, а також зручною формою для організації самостійної роботи студентів.

Окреслено основні переваги та недоліки використання соціальних мереж.

Досліджено роль студентів у процесі використання соціальних мереж та доведено, що у багатьох студентів відсутня психологічна готовність до навчання, не сформовані уміння і навички самостійної роботи.

Показано, що значна частина студентів вважає, що наявне навчально-методичне забезпечення не завжди є ефективним для самостійного вивчення матеріалу, тому необхідний постійний обмін інформації з викладачем.

Ключові слова: соціальна мережа; інформаційно-комунікаційні засоби; дистанційне навчання; студентська комунікація.

Постановка проблеми. Замість сніданку – стрічка новин у Facebook, замість розмов за обіднім столом – фото в Instagram. За останні десять років наше життя сильно змінилося. І сьогодні, напевно, вже у кожного є своя сторінка в соціальних мережах, а можливо навіть і не одна. Навіть жарти на кшталт «зайшов на п'ять хвилин, а вийшов о четвертій ранку» стали бородатими.

Інтернет, чати, віртуальні щоденники, соціальні мережі стали прикметою сучасності. Сьогодні там проводять час не лише активні й особливо просунуті. У віртуальних мережах вирує своє життя – люди спілкуються, зустрічаються, закохуються, сваряться, висловлюють свої думки, завантажують фотографії, відео тощо.

На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій особливе місце посідають сервіси та служби мережі Internet. Найбільшою популярністю користуються соціальні мережі. Їх популярність особливо помітна серед молоді, яка є отримувачем освітніх послуг, що здійснюються вищими навчальними закладами.

Тому використання соціальних мереж в навчальних цілях повинно бути ефективним.

Перша спроба створити соціальну мережу спілкування була ще в 1995 році, був створений сайт classmates.com, який через обмаль реклами та фінансування невдовзі був закритий. Його автор, Ренді Конрадс, так і сказав про своє дітище: «Просто цей сайт з'явився занадто рано». Але офіційним початком буму соціальних мереж прийнято вважати 2003–2004 роки, коли були запущені LinkedIn, MySpace і Facebook.

Сам термін «соціальна мережа» у 1954 р. запропонував Джеймс Барнс (США) [1]. Вважається, що значення, яке вкладав автор у це поняття, максимально відповідає сучасному визначенню соціальних мереж.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з 2001 р., виникають сайти, в яких використовується технологія під назвою «Коло друзів». Ця форма соціальних мереж і сьогодні використовується у соціальних мережах, вона набула популярності у 2002 р. та розквіт-

ла з появою сайту Friendster. Зараз експерти нараховують більше ніж 200 сайтів із можливостями соціальних мереж.

Роки створення найпопулярніших соціальних мереж: Friendster (2002), LinkedIn (2003), MySpace (2003), Tribe (2003), Hi5 (2003), Orkut, Bebo, Yahoo 360 (2004). У 2004 р. Марк Цукерберг створив Facebook, що є на сьогодні беззаперечним лідером у світі соціальних мереж. На території СНД першими були: Мой круг (2005), Одноклассники.ru (2006) та ВКонтакте.ru (2006). Українські соціальні мережі: Connect.ua – сайт знайомств, створений у грудні 2007 р. як «соціальна мережа знайомств», але пізніше переорієнтований виключно на знайомства; мережа «Українські науковці у світі» — наукова спільнота, покликана згуртувати український інтелект у світі (2008, Ukrainian Scientists Worldwide).

Починаючи з 2007–2008 рр., в університетах США стали активно експериментувати з упровадженням сервісів соціальних мереж у навчальний процес. Вже через два – три роки переважна кількість навчальних закладів мала офіційні сторінки у Facebook, Twitter, YouTube, вважаючи цей досвід вдалим маркетинговим кроком. Почали з'являтися онлайн-спільноти викладачів і спеціалістів у галузі e-Learning. З'ясувалося, що соціальні мережі сприяють розвитку електронного навчання й освіти загалом, оскільки пропонують нові технічні та методичні рішення.

На думку переважної більшості закордонних дослідників, у справі розвитку організації та методичної підтримки електронного навчання треба орієнтуватися на популярні соціальні мережі [2]. Адже навіть системи з відкритим кодом, такі як Moodle, не дають змоги (без істотного налаштування) використовувати компоненти інших розробників. Водночас загальнодоступні соціальні інструменти й засоби взаємодії та співпраці мають безперечні переваги у справі побудови власного навчального простору.

З погляду привабливості для навчального середовища соціальні мережі вивчали Т.Л. Архіпова, І.В. Вилегжаніна, О.С. Воронкін, Р.С. Гуревич, Ю.Ю. Дюлічева, С.В. Івашнюва, С.С. Крибель, Н.О. Малишева, О.Л. Мнацаканян, Е.Н. Павличенко, С.В. Палій, Є.Д. Патаракін, Н.Т. Тверезовська, А.В. Фещенко, А.В. Яцишин. Дослідники, залучаючи досвід закордонних викладачів [3; 4],

виділили психологічні, соціальні і педагогічні аргументи на користь їх застосування. Наведемо найважливіші з них.

1. Соціальні мережі надають безкоштовне користування сервером для зберігання цифрових даних.

2. Соціальні мережі популярні серед молоді. Для студента це комфортне, зручне, звичне середовище. Якщо сайти дистанційного навчання відвідують тільки в разі потреби, то соціальні мережі переглядають кілька разів на день.

3. Використовуючи соціальні мережі як засіб навчання, студенти вдосконалюють уміння та формують навички: правильно та творчо використовувати дані для вирішення різних проблем, спільно створювати навчальний контент, залучати інших та брати участь самим у проектах через різні форми комунікації (вікі-сторінки, форуми, опитування, голосування, коментарі, персональні повідомлення, чат тощо), планувати (заходи, зустрічі, нагадування важливих дат).

4. Дискусія, розпочата на очному занятті, може бути продовжена в соціальній мережі. Це дає змогу студентам проводити більше часу в активному навчанні через обговорення, у вчителя з'являється можливість проводити аудиторні лекційні заняття в інтерактивному режимі, навчання набуває ознак безперервності.

5. Віртуальна навчальна група, створена в соціальній мережі, завжди доступна за умови використання мобільного Інтернету.

6. У вчителів з'являється можливість дізнатися більше про особистість студента, його інтереси.

Ці висновки знайшли підтвердження у результатах дисертаційних досліджень вітчизняних та закордонних педагогів-дослідників. І. В. Вилегжаніна в дослідженні мережної форми навчання як засобу соціального розвитку підлітків розробила технологію навчання, що охоплює ітераційні стадії «задум – інформаційні освітні ресурси – освітня спільнота – навчальна діяльність як діалог – образ мережі». На другій – четвертій стадіях активно використовувалися інструменти та ресурси соціальних мереж[5].

Проведений Н.Т. Тверезовською аналіз різних підходів до використання соціальних мереж у процесі навчання майбутніх вчителів інформатичних дисцип-

лін дав змогу зробити висновок про можливість значно підвищити інтерес студентів до самостійної поза аудиторної роботи шляхом «інтеграції навчально-методичних матеріалів у соціальні мережі» [6, с. 3].

Г.А. Кучаковська, вивчаючи роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформатичних дисциплін майбутніх вчителів початкової школи, отримала позитивні результати у використанні соціальних мереж із метою розвитку персоніфікованого навчального середовища студента, створення його портфоліо та навчального контенту дисциплін, адаптованого індивідуально для кожного студента. Умова успішності – спільне створення навчального контенту дисципліни студентом разом із викладачем [7].

Т.А. Архиповою сформульовано педагогічні умови ефективної організації навчального процесу у ВНЗ засобами соціальних мереж. Особливістю формування й розвитку сучасного інформаційно-освітнього середовища авторка називає можливість забезпечити творчу дослідницьку діяльність викладача і студентів у процесі навчання за допомогою соціальних мереж[8].

На думку К. Бондаренко, цінність для навчання та розвитку здебільшого бачимо в американській соціальній мережі Facebook, користувачами якої є 50 млн. людей. По-перше, Facebook дає змогу викладачам університетів створити різноманітні курси для студентів, по-друге, організації можуть створити закриту корпоративну мережу співробітників на платформі Facebook [9].

Постановка завдання. Проаналізувати доцільність та корисність використання можливостей соціальних мереж під час навчання майбутніх учителів математики; дослідити готовність студентів до використання соціальних мереж та хмарних технологій у своєму навчанні; довести, що соціальні мережі є ефективним середовищем для навчання, а також зручною формою для організації самостійної роботи студентів.

Матеріали та методи. Під час організації і проведення дослідження було використано як загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), так і вузькоспеціалізовані. Зокрема,

загальнонаукові методи застосовано в ході теоретичного опрацювання української і зарубіжної наукової бази, пов'язаної з темою дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальні мережі завжди розглядалися не однозначно, коли питання стосувалося використання їх у навчанні. Але спочатку потрібно визначити основні плюси та мінуси соціальних мереж в цілому.

На сьогоднішній день найпопулярнішими соціальними мережами в Україні є: «Facebook», «Instagram», «Youtube». Давайте ж з'ясуємо, в чому полягають позитивні і негативні моменти в соціальних мережах.

Плюси:

1. Спілкування без меж.
2. Перегляд відеофільмів, слухання музики.
3. Отримання корисної інформації.
4. Дозвілля.
5. Допомога в навчанні.
6. Всебічний розвиток.

Мінуси:

1. Відкритий доступ до особистої інформації користувача.
2. Не завжди достовірна інформація.
3. Фінансові затрати.
4. Залежність.
5. Відкритий доступ до негативної інформації.
6. Трата часу.

Було проведено дослідження учнів 8-х, 10-го та 11-х класів. В дослідженні взяло участь 27 учнів 8-х класів, 17 учнів 10-го класу та 25 учнів 11-х класів. А також для порівняння в анкетуванні взяли участь дорослі. Була складена анкета, за допомогою якої отримали відповіді на питання стосовно реєстрації та відвідування соціальних мереж. Було отримано такі результати: виявилось, що 26% 8 класу, 59% 10 класу, 32% 11 класу, 64% дорослих відвідують соціальні мережі щодня.

Основними мотивами для використання соціальних мереж є:

1. розваги,
2. групи по інтересах,
3. пошук друзів, однокласників і спілкування з ними,
4. спосіб зв'язку,
5. знайомство і спілкування з новими людьми.

На питання: скільки часу ви проводите в соціальних мережах, отримали

такі результати: 30% 8 класу, 76% 10 класу, 44% 11 класу, 55% дорослих проводять в соціальних мережах кілька годин на день. Але, незважаючи на це, лише 22% 8 класу, 6% 10 класу, 32% 11 класу та 27% дорослих визнають, що відчувають залежність від соціальних мереж [10].

Як ми бачимо багато людей користуються соціальними мережами. Але використовувати їх потрібно з користю. Так, за даними BBC Future, близько трьох мільярдів людей в усьому світі, тобто орієнтовно 40% населення планети, користуються соціальними мережами, на які щодня витрачають у середньому дві години, публікуючи дописи, обмінючись фотографіями, реагуючи на пости друзів.

Чим є для вас соцмережі? Таке питання поставили студентам різних університетів. І що вони відповіли:

Деніел Петканич, студент першого курсу Інституту архітектури: «Секретні речі соцмережам не довіряю, тому нічого не боюся» По-перше, соцмережі – це спілкування. По-друге, це знайомства. По-третє – масова інформація та великі можливості. Користуюся соціальними мережами досить активно – близько трьох годин на добу, особливо люблю Instagram – для мене це найбільш інформативна платформа. Бажання оновити сторінку відчуваю часто – залежність є, за лайками полюю, але у розумних межах. Щодо безпеки, вона завжди була і буде, але все-таки речі надто секретні соцмережам не довіряю, тому й нічого не боюся.

Оля Пугач, студентка першого курсу Інституту комп'ютерних наук та інформаційних технологій: «Соціальні мережі полегшують процес навчання» У соцмережах зареєстровано багато друзів, однокласників, тому для мене – це засіб спілкування і передавання інформації. Вони дуже полегшують процес навчання, наприклад, коли потрібно швидко повідомити про щось важливе однокласникам або обговорити питання на іспит тощо. Стараюся користуватися соціальними мережами не більше двох годин, щоб не витрачати даремно часу, тому і залежності не відчуваю. Із твердженням про безпеку соцмереж погоджуюся, з огляду на це рідко оновлюю свою фотографію або ж не ставлю її взагалі.

Павло Пугач, студент третього курсу Інституту будівництва та інженерії

довкілля: «Стараюся більше ходити до бібліотеки» На соцмережі не витрачаю багато часу – не дозволяє мій телефон, але сьогодні і справді важко без них обійтися, не знаю, як колись люди жили без цього. Соцмережі допомагають готуватися до навчання, проте я стараюся більше ходити до бібліотеки. Спілкуватися більше люблю віч-на-віч, навіть зателефонувати мені буде простіше, ніж писати повідомлення – я до цього не звик. Думаю, краще зустрітися з людиною для того, щоб поспілкуватись. Як на мене, то що більше часу проводимо у соцмережах, то менше думаємо і розвиваємося: знайшли нову інформацію, заскрінили – і добре є. Сам я відносно недавно зареєструвався у фейсбуці – на першому курсі, бо так простіше отримувати інформацію від одногрупників щодо навчального процесу [11].

Проте у багатьох студентів відсутня психологічна готовність до навчання, не сформовані уміння і навички самостійної роботи. Значна частина студентів вважає, що наявне навчально-методичне забезпечення не завжди є ефективним для самостійного вивчення матеріалу, тому необхідний постійний обмін інформації з викладачем. Тобто, діяльність викладача у процесі навчання з використанням соціальних мереж стане ще більш важливою.

Використання соціальних мереж є своєрідна форма дистанційного навчання. У процесі дистанційного навчання використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами. Їх завданням є не заміна очного навчання, а доповнення його з метою поглиблення і розширення знань, передбачених навчальною програмою. Так і соціальні мережі будуть доповненням до основної навчальної програми. Та допоможуть як студентам, так і викладачам. Для оптимізації навчального процесу будуть використовуватися традиційні форми занять у поєднанні з спільнотою в соціальній мережі, оскільки і одні й інші мають свої переваги. Типовими навчальними засобами як у традиційному, так і у дистанційному навчанні є: підручники, методичні посібники, конспекти лекцій, які забезпечують безпосередній контакт з носієм знань. Відбувається лише зміна форми подачі навчального матеріалу: від словесно-логічної у традиційному навчанні до образної. Зручними, доступ-

ними і швидким засобами навчання також є і використання хмарних сервісів. Для студентів це буде досить зручно, адже до матеріалів, які розміщені в хмарі, можливо звернутись в будь-який момент з використанням комп'ютера, або навіть смартфона.

Але якщо розглядати сам тип життя студентів, то можна помітити, що багато з них надають велику роль популярності. Популярними серед молоді є блогери. Феномен «блогерства» зараз добре відомий і поширений. Можна сказати, що блогерами в тій чи іншій мірі є практично всі користувачі соціальних мереж. Але, перш за все, це стосується спеціалізованих інтернет-платформ для блогерів, наприклад, такий як Live Jurnal («Живий журнал»), який є одним з найстаріших блогосервісів.

Блогери можуть бути розглянуті як неформальні провідники дистанційного навчання в кіберпросторі. Тому вивчення і типологізація цих «викладачів» є актуальним завданням в системі розвитку дистанційної освіти і його методик. Під час вивчення блогерів «Живого журналу» було визначено типи ЖЖ-блогерів. Дана методика аналізує кількісні показники загальної активності «народних журналістів», виявлені з інформацією «Профілю» блогера: час ведення щоденника, кількість записів, кількість відправлених і отриманих коментарів, кількість друзів і кількість тих, у кого блогер в друзях, членство в спільнотах, кількість інтересів та ін.).

В результаті математичної обробки (кореляційний і факторний аналіз) було виявлено три основні показники («Плодючість», «залученість» і «декларативні інтереси»), за допомогою яких можна охарактеризувати ЖЖ-користувачів, віднісши їх до одного з 8 емпіричних типів блогерів «Живого Журналу».

1. Фаворити. У них відзначаються високі показники всіх трьох чинників. Ведуть свої журнали не обов'язково довго (від 6 місяців до 2-х років), записи роблять майже кожен день (в середньому, по дві на добу), активно коментують пости інших (не менше 20-30 в день), але в цілому більше отримують коментарів до своїх записів (30-40 коментарів до посту). Середня кількість інтересів «фаворитів» – близько 90, друзів – не менше 150 (в середньому – 307), але завжди більше показник «в друзях». Як правило,

вони члени різних спільнот, і їх можна назвати «лідерами думок». Вони популярні і авторитетні.

2. Старі авторитети. У цьому випадку спостерігаються високі показники перших двох чинників, але низькі – третього. «Старі авторитети» ведуть свої блоги досить довго (не менш року). Однак пишуть в них рідше, ніж перший тип, в середньому, це одна запис в день. Коментують 4-5 разів на день. Інтересів не більше 52. Друзів не більше 300-400 (в середньому – 283). Складаються, приблизно, ніж в 45 співтовариствах. Вони популярні в більш вузьких колах, але досить відомі і авторитетні. Їх репутацію можна вважати усталеною, але, мабуть, ресурс зростання популярності вони вичерпали або не прагнуть її завойовувати в подальшому.

3. Педантичні авторитети. Помічені високі показники першого і третього факторів, але низькі – другого. Ведуть свої журнали не менше року, залишають 1-2 записи в день, коментують 9 раз в день, але їх коментують рідше – до 6 разів на день. Інтереси широкі, що не менше 59. Педантичність пояснюється дуже серйозним підходом до вибору друзів. В середньому, кількість френдів становить 80 ЖЖ-юзерів. Їх самих, навпаки, в друзі обирають частіше – в середньому близько 120 користувача погоджуються читати блог «педантичного авторитету». Складаються, приблизно, в 30 спільнотах. Їх можна назвати «авторитетними журналістами», мають свою думку, до якого багато прислухаються, але вони кілька гордовито, що не дозволяє широким блогерським колам увійти до простору їх шанувальників.

4. Вузькі авторитети. У них відзначаються високі показники першого, але низькі – другого і третього факторів. Вони давно ведуть свої журнали, в середньому – до 2-х років. Записи ведуть не зовсім регулярно: в середньому – 1 запис. Коментують до 5 разів на день, отримують у відповідь коментарів до 6. Інтересів порівняно небагато, – 27. Кількість друзів – в середньому 100 користувачів. Складаються не в більш ніж 40 спільнотах, 17 – в середньому. Їх добре знають «в вузьких колах», у них склався своє коло читачів, який розширюється за згодою автора вкрай рідко.

5. Претенденти. При низькому першому факторі спостерігаються високі значення 2-го і 3-го. Ведуть свій журнал

в середньому 200-300 днів. пишуть в нього далеко не кожен день. Більше коментують (5-6) і отримують коментарів (6-7). Один з найвищих рівнів інтересів – в середньому 100. Складаються – в середньому в 32 співтовариствах.

6. Коментатори. Тут відзначається високий рівень другого показника і низький рівень першого і третього показників. Серед них є і ті, хто недавно почав вести журнал (4-5 місяців), і так звані «Старожили» ЖЖ-руху (2 роки). Записів, зазвичай, роблять небагато. Чи не частіше, ніж раз на 2 дні. Бувають значні перерви. Більш активні в процесі коментування чужих постів. Показник інтересів невеликої – 21.

7. Хто не визначився. Перші два чинника у даного типу низькі, але високий – третій. Терміни ведення журналу в діапазоні від 4-х місяців до півтора року. Записи роблять не частіше раз в два дні, з перервами. Коментують також нерегулярно, в середньому по 2-3 коментаря. Інтереси широкі, в середньому – 83. Друзів і «в друзях» трохи, 56 і 42 відповідно. У спільноти особливо не пишуть, максимум – в 35, в середньому – в 17.

8. Спостерігачі. Всі три чинники мають низькі значення. В якості ЖЖ-користувачів існують від 4-х місяців до 1,5 років. Записів мало, іноді і відсутні зовсім. В середньому, пишуть раз в три дні. Коментують також рідко, вибірково. Відповідних коментарів отримують і того менше. Інтересів небагато – 19. Мало друзів і «в друзях» (43 і 27 відповідно). [12]

Ці типи зберігаються і для користувачів соціальних мереж. Якщо показати цю типологію студентам, то кожен знайде себе в ній. Відповідно до типу студента, потрібно знайти до нього підхід. І для цього є блогери, які вже виконують, в тій чи іншій мірі, освітню функцію. Професійним викладачам і творцям дистанційних курсів необхідно уважно вивчати феномен і досвід блогерства для того, щоб зробити процес дистанційного навчання більш ефективним і цікавим для користувачів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, як ми бачимо, студенти готові до використання соціальних мереж у навчанні, але потрібно їх правильно скерувати. Адже вчитися вони ще не знають як, тому і виникає низка про-

блем. Але впровадження соціальних мереж у навчальний процес спрямовує на глибше розуміння навчального матеріалу; формування таких компетенцій як: комунікативні (безпосереднє спілкування і за допомогою засобів мережі), інформаційні (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвіти (вміння навчатись самостійно). Як показує практика, якщо студент не навчиться самостійно приймати рішення, визначати зміст своєї навчальної діяльності та знаходити засоби її реалізації, він не зможе якісно опанувати тією чи іншою дисципліною. Окрім того, навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню провідних якостей особистості: активність, самостійність, самовдосконалення, творчість. І застосування соціальних мереж буде вдалим рішенням для забезпечення ефективного розвитку особистості студента.

Список бібліографічних посилань

1. Barnes J.A. Class committees in a Norwegian island parish. URL: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1987/A1987H444400001.pdf> (Дата звернення 15.05.2019).
2. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития. Открытое дистанционное образование. Томск: ТГУ АСОУ, 2011. №3 (43). С. 44-49
3. The Facebook Classroom: 25 Facebook Apps That Are Perfect for Online Education. URL: <http://www.collegedegree.com/library/college-life/15-facebook-apps-perfect-for-online-education> (Дата звернення 29.04.2019).
4. 50 Reasonsto Invite Facebook Into Your Classroom. URL: <http://www.onlinecollege.org/2011/07/18/50-reasons-to-invite-facebook-into-yourclassroom> (Дата звернення 28.04.2019).
5. Вылегжанина И. В. Сетевая форма обучения как средство социального развития подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров, 2011. 22 с
6. Тверезовська Н. Т., Мигович С. М. Роль і місце соціальних мереж у формуванні освітньо-інформаційного середовища аграрних університетів. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія. 2012. Вип. 175 (3). С. 291-298. URL: http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-gmsm.pdf. (Дата звернення 15.04.2019).
7. Кучаковська Г. А. Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформатичним дисциплінам майбутніх вчителів початкової школи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. №3 (47). С. 136-149. URL: <http://journal.iitta.gov.ua>. (Дата звернення 19.04.2019).
8. Архипова Т.А., Осипова Н.В., Львов М.С. Социальные сети как средство организации учебного процесса. Информационные технологии в образовании: сб. науч. работ. Херсон: ХДУ, 2015. Вип. 22. С. 7-18. URL: http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/819/1. (Дата звернення 21.04.2019).
9. Бондаренко К. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности 24 марта 2008 г. URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (Дата звернення 22.04.2019).
10. Шахненко О.Ф. Цимбал Ю.О. Вплив соціальних мереж на підлітків URL: <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2/titl e-50> (Дата звернення 25.04.2019).
11. Мозгова А. Чим є для вас соцмережі? Освітній студентський тижневик «Аудиторія», 2018. №2 (3002). С. 2. URL: http://audytoryia.lpnu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Aud_2018_02_web.pdf (Дата звернення 01.05.2019).
12. Базыма Б.А. К вопросу о типологии блогеров. Дистанційне навчання – старт із сьогодення в майбутнє: матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 19-20 квітня 2018 р., Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. 96 с.

References

1. Barnes, J.A. Class committees in a Norwegian island parish. Retrieved 15.05.2019, from <http://garfield.library.upenn.edu/classics1987/A1987H444400001.pdf>.
2. Feshchenko, A. V. (2011). Social networks in education: analysis of experience and development prospects. *Open distance education*. Tomsk: TSU ASUU, 3 (43). 44-49
3. The Facebook Classroom: 25 Facebook Apps That Are Perfect for Online Education. Retrieved 29.04.2019, from <http://www.collegedegree.com/library/college-life/15-facebook-apps-perfect-for-online-education>
4. 50 Reasonsto Invite Facebook Into Your Classroom (2011). Retrieved 28.04.2019, from <http://www.onlinecollege.org/2011/07/18/50-reasons-to-invite-facebook-into-yourclassroom>.
5. Vylegzhanina, I.V. (2011). Network form of education as a means of social development of adolescents. (PhD Dissertation). *Thesis*. Kirov, 22 p.
6. Tvezovska, N.T., Migovich, S.M. (2012). The role and place of social networks in the formation of educational and informational environment of agrarian universities. *Scientific herald of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Ser. Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 175(3). 291-298. Retrieved 15.04.2019, from http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-rmsm.pdf.
7. Kuchakovskaya, G. A. (2015). The role of social networks in enhancing the process of learning the informatics disciplines of future teachers of elementary school. *Information technology and teaching aids*. 3 (47). 136-149. Retrieved 20.04.2019, from <http://journal.iitta.gov.ua>.
8. Arkhipova, T.L., Osipova, N.V., Lvov, M.S. (2015). Social networks as a means of organizing the educational process. *Informatsiyni tekhnologii in the next: Collection of scientific works*. Kherson Ave: HDU, 22. 7-18. Retrieved 21.04.2019, from http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/819/1.
9. Bondarenko, K. (2008). Social networks as a tool for development: types and opportunities, March 24. Retrieved 22.04.2019, from <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067>.
10. Shakhnenko, O.F. Tsymbal, Y.O. Influence of social networks on adolescents. Retrieved 25.04.2019, from <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2/titl e-50>.
11. Mozhova, A. (2018) What is social network for you? *Educational student weekly "Auditorium"*. 2(3002). 2. Retrieved 01.05.2019, from http://audytoryia.lpnu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Aud_2018_02_web.pdf.
12. Bazyma, B.A. (2018) On the question of the typology of bloggers. *Distance Learning – Start From Present to the Future: Materials of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation, April 19-20, 2018*, Kharkiv: V.N. Karazin KhNU.

PETRICHENKO Alexey,

Postgraduate Student of Pedagogy and Management of Education Department,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

THE READINESS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO USE CLOUD TECHNOLOGIES AND SOCIAL NETWORKS IN TEACHING

Summary. *Introduction.* At the present stage of the development of information and communication technologies, the services and services of the Internet network have a special place. The most popular social networks. Their popularity is especially noticeable among young people who are recipients of educational services, so you need to study this concept in more detail. Determine the feasibility of its use in education.

Purpose. To analyze the expediency and usefulness of using the opportunities of social networks during the training of future mathematics teachers; to investigate the readiness of students to use social networks and cloud technologies in their studies; to prove that social networks are an effective learning environment, as well as a convenient form for the organization of students' independent work.

Methods. During the organization and conduct of the study were used as general scientific methods (analysis, synthesis, comparison, generalization), and highly specialized. In particular, general scientific methods have been applied during the theoretical elaboration of the Ukrainian and foreign scientific base related to the research topic.

Results. The result of our study is the study of the concept of social network. Research of scientific works of scientists working on the problem of using social networks for studying. And it was determined that the performance

of the students improved, because the links between each other and the teacher in the created community were constantly maintained. Also analyzed are the main types of users of social networks, and the peculiarities of working with them.

Originality. The scientific novelty of the study is to systematize information about the use of social networks in education. After all, at the moment they play an important role in the lives of everyone. Their use in education will only benefit the students.

Conclusion. So, as we see, that students are ready to use social networks in education, but they need to guide them properly. After all, they still do not know how to study, so there are a number of problems. But the introduction of social networks in the educational process leads to a deeper understanding of the educational material; formation of competencies. As practice shows, if a student does not learn to make a decision independently, to determine the content of his educational activity and to find means of its implementation, he will not be able to master a particular discipline qualitatively.

Keywords: social network; information and communication means; Distance Learning; student communication.

Одержано редакцією 09.07.2019
Прийнято до публікації 18.07.2019

КРИТИКА І БІБЛІОГРАФІЯ

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-292-297
ORCID 0000-0003-2612-5998

СИПЧЕНКО Валерій Іванович,

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: pionerv50@gmail.com

НАСТІЛЬНА КНИГА ПЕДАГОГА

У рецензованій монографії висвітлено теоретико-методичні аспекти управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в системі університетської освіти. Обґрунтовано методологічні та концептуальні засади управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності. Зосереджена увага на експериментальній перевірці розробленої структурно-функціональної моделі системи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності, яка функціонує у спеціально створених організаційно-педагогічних умовах. Запропоновано технології управління формуванням готовності майбутніх учителів до успішної професійної діяльності як важливого показника якості підготовки їх в умовах університетської освіти, психолого-педагогічний супровід в методичне забезпечення технологізації навчального процесу в системі управління якістю підготовки в умовах університетської освіти.

Ключові слова: монографія; управління якістю підготовки учителя; професійна діяльність; успішність діяльності учителя.

Сучасний педагог відчуває потребу в літературі, в якій розкриваються методологічні основи теорії і практики управління освітнім процесом в різних типах освітніх закладів і органічно відповідають меті і завданням, сформульованим у Національній доктрині освіти [1] та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [2].

В достатній мірі дефіцит заповнюється виходом у світ видання [3], яке за широтою й глибиною студійованих проблем відповідає статусу монографічного і присвячується проблемі управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності. Монографію підготовлено М.М. Кондрашовим – докторантом кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Автор виходить з того, що у педагогічній практиці має місце невідповідність



між сучасними потребами суспільства в якісній освіті й інноваційній підготовці кадрів та традиційними підходами у закладах вищої освіти. Їх подолання відкриває шлях до оптимізації вищої освіти, підвищення її ефек-

тивності у модернізації сучасного суспільства, збагаченні людського капіталу. Аналізуючи зміни, які характеризують сучасне суспільство і зростання ролі людського фактору в його перебудові, автор бере на себе відповідальність з визначення соціальної ролі управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в системі університетської освіти.

Структура монографії віддзеркалює бажання автора розкрити можливості управління у забезпеченні якості підготовки студентів університету до успішної професійної діяльності у професійній педагогічній діяльності, охарактеризувати теоретичні і методичні інструменти управління освітнім процесом у вищій школі (зміст, організацію, стратегію і тактику управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності, механізми, технологію, форми і методи управлінської діяльності, її результати у вигляді готовності до успішної професійної діяльності).

Робота містить вступ, чотири розділи і висновки, де висвітлено основні положення авторської концепції, модель системи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної

діяльності, зміст авторської дослідної програми, психолого-педагогічний супровід і методичне забезпечення цього процесу. В сукупності усе це забезпечує формування готовності фахівця до успішної професійної діяльності як важливої складової його професіоналізму й підсилює системність, технологічність та інструментальність діяльності вчителя.

Заслугою автора монографії є ствердження, що визначальним чинником забезпечення високої якості підготовки фахівців є підвищення ефективності управління підготовкою майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності. Позитивним слід вважати переміщення прикладних аспектів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності у площину професійного успіху й управління якістю їхнього особистісного професійного зростання.

У першому розділі монографії успішність навчання позиціонується як стратегія управління якістю освітнього процесу вищої школи. Глибокий аналіз педагогічних розвідок вітчизняних і зарубіжних учених з філософії навчання успіхом, основою якої є взаємодія викладача і студентів у модельованих ситуаціях успіху і почуття радості пізнання, уможливило авторське бачення сутнісного опанування теоретичних засад і досвіду успішної діяльності, розвитку професійних якостей особистості.

Через завдання в управлінні якістю освітнього процесу вищої школи, конкретизацію основних етапів управління якістю підготовки студентів до професійної діяльності розкривається позиція автора у трактуванні сутності базових концептів підготовки (управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності, готовність до успішної професійної діяльності, технологізація процесу управління, психолого-педагогічний супровід, методичне забезпечення), синтезуються структури управління управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності. При цьому вагоме значення надається взаємовідносинам суб'єктів управління, спів-управління і самоуправління в освітньому процесі.

Цілком виправданим є твердження автора монографії, що управління підготовкою майбутніх учителів до якісної й успішної професійної діяльності має бути

зорієнтоване на вибудовування педагогічного досвіду, включаючи: аналіз наявних педагогічних зразків і конструювання власних зразків для забезпечення якісної й успішної професійної діяльності; спрямованості на визначення, передавання й засвоєння зразків продуктивної педагогічної діяльності, що змістово поєднує механізми відображення якісного виконання педагогічної праці, її інноваційних форм, педагогічного професіоналізму і майстерності. У монографії управління якістю підготовки студентів трактується як складний, динамічний процес, результатом якого є формування готовності студентів до успішної професійної діяльності.

Методологія управління автором позиціонується як система знань про основи і структуру теорії управління, методологічні підходи й принципи реалізації управлінського процесу, які характеризують управлінські й спів-управлінські дії в системі «викладач – студенти», засоби стимулювання якості освітнього процесу, обґрунтування програми якісної підготовки до успішної професійної діяльності, логіки, методів і оцінки досягнутих результатів.

Ефективність управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності забезпечується сукупністю методологічних підходів, спрямовуваних на забезпечення умов професійного становлення студентів, моделювання ситуацій успішності, ситуацій вільного вибору, ситуацій професійного самовираження й самоствердження. Методологічні підходи¹ до організації управління якістю підготовки студентів до успішної професійної діяльності дають змогу змінити стратегію й тактику реалізації програми конкретних дій. Сукупна реалізація підходів є методологічним ресурсом оптимізації управління якістю підготовки студентів в умовах університетської освіти, науково-теоретичною основою створення варіативних управлінських структур у просторі чинної освітньої парадигми. Разом із тим, авторська позиція посилюється б, якби більш детальне студіювання було приділено взаємодії закономірностей, підходів і принципів,

¹ системний, особистісно-орієнтований, змістово-процесуальний, компетентнісний, креативно-діяльнісний, діалогічний, подієво-ситуаційний, технологічний.

що впливають на ефективність управління освітнім процесом у вищій школі.

Особливий інтерес представляє другий розділ монографії «Теоретичні основи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в системі університетської освіти», де розкривається концептуальна сутність поняття «готовність до успішної професійної діяльності», характеризується зміст, структура, критерії, показники та рівні сформованості цього складного, інтегрального особистісного утворення. Думається, що представлений матеріал набув би більшої інформативності, якби докладніше доповнювався оглядом інших концепцій готовності як показника педагогічного професіоналізму. І хоча автором у стислій формі дається уявлення про підходи представників різних наукових шкіл, але про розширення педагогічного світогляду викладачів і учителів-практиків таким шляхом говорити навряд чи виправдано.

Автор розглядає готовність до успішної професійної діяльності як важливу характеристику ефективності управління якістю підготовки майбутніх учителів в умовах університетської освіти. Вона позиціонується як складне особистісне утворення, інтегральними показниками якого є мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний; креативно-технологічний; емоційно-вольовий і рефлексивно-оцінний компоненти. Формування готовності майбутніх учителів до успішної професійної діяльності розглядається автором як складний, динамічний процес постійних змін і самозмін. Оцінка його результативності здійснюється відповідно до параметрів, що продукуються мотиваційним, когнітивним, практичним, особистісним, діагностичним критеріями.

Особлива цінність рецензованої монографії вбачається в тому, що автором конкретизовано концептуальні положення управління якістю підготовки студентів до успішної професійної діяльності, серед яких:

- ідея активізації управлінських дій викладача в підвищенні ефективності управління якістю підготовки та позиції суб'єктів управлінського та освітнього процесів;

- розробка моделі системи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в умовах університетської освіти, психолого-педагогічного супроводу, інноваційного методичного забезпечення та освітніх технологій;

- створення оптимальних організаційно-педагогічних умов для реалізації успішного і якісного навчання в університетській практиці [3, с. 40].

Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності починається з постановки й реалізації цілей на основі таких вимог: прогнозування сукупності знань, умінь, навичок і досвіду, які збагачуються у процесі активної, практико-орієнтованої діяльності; конкретизації професійних характеристик успішної особистості майбутнього вчителя, які мають сформулюватися у процесі діяльності; чіткого уявлення учасниками освітнього процесу реального результату, що моделюється й прогнозується у вигляді мети як нового освітнього продукту.

У монографії конкретизується практико-орієнтований характер підготовки студентів до успішної професійної діяльності, розкриваються управлінські функції викладача у навчальному процесі, стимулюючи його зусилля на виконанні функцій планування, постановки мети і завдань, визначення реальних способів їх досягнення, організації підготовки студентів до успішної професійної діяльності, забезпечення єдності усіх ланок навчального процесу. Окрема увага приділяється управлінню навчальною роботою студентів, реалізації різних видів контролю навчальних досягнень студентів з послідовною корекцією їх дій для досягнення запланованих цілей, зворотному зв'язку, отже, регулюванню прийняття рішень студентами.

Автор монографії слушно вважає, що ефективність управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності обумовлюється сукупністю організаційно-педагогічних умов, до яких відносяться: забезпечення раціонального співвідношення інформаційного та змістового аспектів у структурі навчання; побудова його на педагогічній взаємодії, співпраці й співтворчості в системі «викладач – студенти»; особистіс-

на активна позиція суб'єктів навчального процесу, що передбачає не лише засвоєння системи програмно визначених знань, а й управління й самоуправління власними діями й поведінкою; використання проектної діяльності в емоційно сприятливому середовищі.

У третьому розділі монографії «Методичні засади реалізації моделі системи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності» проектується (і характеризується) модель системи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності, яка структурно сполучає *цільовий, змістовий, технологічний і моніторингово-оцінний* компоненти. В основу моделі автором покладено концепцію, ґрунтовну на ідеї перетворення модифікованої системи управління опануванням зразками успішної педагогічної діяльності з використанням підходів, принципів, категорій, понять, ціннісних орієнтацій і особистісних смислів.

У монографії обґрунтовується необхідність процесу технологізації навчального процесу як системного об'єкту і відкритої самоорганізованої системи відповідно до логіки й закономірностей власного професійного розвитку кожної особистості, що створює нові форми діяльності, забезпечує якість управлінських дій викладача й ефективність навчання студентів; зумовлюється єдністю мети, завдань і взаємодією всіх учасників освітнього процесу, дає змогу досягнути запланованого результату засобами різних освітніх технологій, підвищення рівня її організації, методичним і психолого-педагогічним супроводом освітнього процесу.

Позитивним є бажання автора монографії обґрунтувати не лише освітні технології, але й технології управління освітнім процесом (технологія управління, прогностично-моніторингова технологія та ін.), які трактуються як процес (що вимагає технологізації), кінцевий результат, об'єкт (що підлягає трансформації), засоби (впливу на об'єкт).

На основі викладеного автором матеріалу можна дійти висновку, що проблема технологізації управління якістю підготовки учителів до успішної професійної діяльності потребує не лише гли-

бокого студіювання і теоретичного обґрунтування, але й практичної реалізації в системі університетської освіти.

М.М. Кондрашов цілком слушно виходить з того, що ефективність управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності зумовлюється психолого-педагогічним супроводом управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності. Такий супровід реалізується за трьома напрямками: психологічної й професійно-педагогічної діагностики; професійного консультування; психолого-педагогічної корекції та використання методичного забезпечення цього процесу, у змісті якого важливу роль відіграють зміст і організаційна структура навчання; загальнопедагогічні і дидактичні форми й методи; специфічні прийоми професіоналізації й самоорганізації. Безумовною заслугою автора є комплексний підхід до використання психолого-педагогічного і методичного супроводу оптимізації навчання.

Четвертий розділ монографії «Експериментальна перевірка ефективності управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності умовах університетської освіти» присвячено експериментальному з'ясуванню ефективності розроблених інструментів управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності.

Особливої значущості і потенційної впроваджуваності результатів, представлених у монографії, надає програма дослідної роботи, спрямованої на оцінку результативності запропонованої моделі системи управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності, технологій, форм, методів і засобів реалізації її практико-орієнтованої спрямованості.

Значна увага автором приділяється виокремленню й змістовому забезпеченню різноманітних заходів, зорієнтованих на підготовку майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: дискусії «Професіоналізм, готовність до успішної діяльності – складники професійного успіху вчителя»; семінару-практикуму «Сучасні дидактичні технології в практиці школи»; психологічному тренінгу «Креативність і шляхи її розвитку»; конкурс

«Захист моделі успішного навчання учнів»; методичному турніру «Моделюємо ситуації успіху в навчанні»; педагогічному фестивалю «Від творчості вчителя до творчості учнів» тощо.

Не можна ігнорувати думку автора про те, що такі форми роботи дають змогу розвивати творчий потенціал, творчі здібності студентів, що надзвичайно важливо для формування їхньої готовності до успішної професійної діяльності. Активна участь студентів на заняттях у дискусії, суперечці, діалозі, виконанні творчих проєктів і різноманітних завдань стимулюють розвиток їхніх умінь самостійно діяти у нестандартних професійних ситуаціях, відстоювати власні погляди, формулювати проблеми, шукати неординарні рішення, працювати над самовдосконаленням і, в результаті, досягати значних успіхів у формуванні готовності до успішної професійної діяльності.

Слід зазначити, що автором аргументовано результативність формування готовності до успішної професійної діяльності від ступеня співвідношення у навчальному матеріалі змістового та процесуального компонентів особистісної позиції студентів, що зумовлюється такими обставинами: внутрішніми мотивами пізнавального характеру; ступенем прояву волі дій з вибору змісту завдань; урізноманітненням форм організації навчання; складністю та багаторівневістю завдань і способами їх виконання; ступенем самостійності необхідних навчальних дій; можливістю застосування різних джерел навчальної інформації.

Позитивна динаміка рівня готовності до успішної професійної діяльності забезпечується збагаченням світогляду й оновленням знань студентів через створення ними стендів-вітрин, буклетів, міні-виставок, портфоліо, групових та індивідуальних консультацій, інструктажів, тренінгів.

Експериментально підтверджено, що створення емоційно сприятливого освітнього середовища, використання різноманітних практичних завдань професійної спрямованості в змісті навчально-педагогічної практики, активізація позиції кожного студента у виконанні програми практичних дій з набуття досвіду успішних операцій у розв'язанні профе-

сійних проблем забезпечують середній і високий рівні сформованості готовності студентів до успішної професійної діяльності. Не викликає сумливу висновку автора про те, що дотримання обґрунтованих й експериментально перевірених організаційно-педагогічних умов управління якістю підготовки студентів у вищих навчальних закладах забезпечують керованість і ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів до успішної професійної діяльності як показника ефективності управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності.

Якщо говорити про авторський доробок у цілому, то слід відзначити, що у монографії запропоновано інструментарій теоретико-методичного вдосконалення і нового розв'язання наукової проблеми з теоретичного обґрунтування методологічних концептів, детермінації організаційно-педагогічних умов щодо їх реалізації, розробленні моделі й експериментальної методики управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності в системі університетської освіти.

Результати дослідження М.М. Кондрашова дають підстави сформулювати низку пропозицій з: удосконалення рівня управлінської культури викладачів вищої школи і їх готовності до управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності; оновлення змісту, методів, технік і технологій підготовки студентів до практичної професійної діяльності; розроблення методичного і психолого-педагогічного супроводу управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності; розроблення індивідуальних стратегій розвитку професійного образу майбутнього вчителя в системі університетської освіти й накопичення досвіду творчої педагогічної діяльності.

Підсумовуючи, відмітимо, що монографія окреслює широкий спектр питань, пов'язаних з проблемами управління якістю вищої освіти, підготовкою конкурентоспроможних педагогічних кадрів. В її змісті немає рецептурних порад, пропонується для опрацювання інформація стимулює активно думати, розмірковувати, усвідомлювати складність управління освітніми процесами у вищій

школі. Незначні стилістичні помилки і окремі побажання не знижують теоретичну і практичну значущість монографії і висновку про те, що вона є фундаментальним доробком і має усі підстави стати настільною книгою для студентів, викладачів, науковців і учителів-практиків.

Список бібліографічних посилань

1. Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
3. Кондрашов М.М. Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект: монографія. Черкаси: Гордієнко Є.І., 2019. 458 с.

References

1. National doctrine of educational development (2002). Approved by Decree of the President of Ukraine from April 17, 2002 N 347/2002. Retrieved from <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
2. National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. Approved by Decree of the President of Ukraine on June 25, 2013 №344 / 2013. Retrieved from <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
3. Kondrashov, M.M. (2019). Quality management of preparation of future teachers for successful professional activity: theoretical and methodological aspect: monograph. Cherkasy: EI Gordienko. 458 p.

SYPCHENKO Valeriy,

PhD in Pedagogy, Professor, Professor of Higher School Pedagogy Department,
DSPU "Donbas State Pedagogical University"

HANDBOOK TEACHER

Summary. The reviewed monograph covers theoretical and methodological aspects of quality management of the preparation of future teachers for successful professional activity in the university education system.

Methodological and conceptual bases of quality management of preparation of future teachers for successful professional activity are substantiated. The focus is on the experimental verification of the developed structural and functional model of the quality management system for preparing future teachers for successful professional activity, which operates under specially created organizational and pedagogical conditions. The monography proposes technologies for managing the formation of future

teachers' readiness for successful professional activity as an important indicator of the quality of their preparation in the conditions of university education, psychological and pedagogical support in the methodological support of technological process of educational process in the system of quality management of training in the conditions of university education.

Keywords: monograph; quality management of teacher training; professional activity; success of teacher's activity.

Одержано редакцією 03.08.2019
Прийнято до публікації 31.08.2019

ЗМІСТ**ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ****ГІПТЕРС Зінаїда Васиївна, КОВАЛЬ Мирослав Стефанович,****КУСІЙ Мирослава Ігорівна**ПРОБЛЕМА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ
НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ
(XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТОЛІТЬ) 5**АЛЕКСАНЯН Анна Сейрановна**

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 14

КИР'ЯН Тетяна ІванівнаОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МЕДСЕСТРИНСТВА В УКРАЇНІ
НАПРИКІНЦІ XX – ПОЧАТКУ ХХІ ст. 17**КОВАЛИШИН Оксана Ігорівна**АНДРАГОГІЧНА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА
ІМЕНІ ШЕВЧЕНКА У ЛЬВОВІ (КІНЕЦЬ XIX-ПЕРША ТРЕТИНА XX СТОЛІТТЯ) 23**НАБАТОВ Сергій Миколайович**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ 28**СИДОРЕНКО Олена Леонідівна**РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВА
ТА ПЕРСПЕКТИВА 34**ФУЧИЛА Олена Миколаївна, БАЛАЦЬКА Любов Петрівна**

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У БЕЛЬГІЇ 40

ЭЙЛАЗОВА Севиндж Джафар гызыК ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМАХ ИННОВАЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
КОЛЛЕДЖЕЙ г. БАКУ) 43**ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович, ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна**

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ГАЛУЗЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 48

ЧЕРКАШИНА Людмила Анатоліївна, ОЛЕКСІЮК Олена Іванівна

МІКРОПЕДАГОГІКА У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ 52

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ**ВАКНМАТ Liudmyla, TONKONOH Nataliia**

FIGURATIVE LANGUAGE MEANS TO CREATE ADVERTISING SLOGANS 57

ГАСЫМОВА Нармин Иса гызыРОЛЬ СИНОНИМОВ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА 63**КАРАИВАНОВА Мария Асенова**ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ, МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
И ИХ СОВМЕЩЕНИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ 68**МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович**

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 74

ОРЛОВА Наталія Дмитрівна, КОРНОДУДОВА Наталія МиколаївнаНАВЧАННЯ КУРСАНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НАУКОВОМУ СТИЛЮ
(НА МАТЕРІАЛІ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ) 79**PANOV Serhii**CREATIVITY OF WILHELM KIESEWETTER TRANSLATOR, ARTIST-ETHNOGRAF
ON THE BASIS OF TRAVELING TO THE CRIMEA 83

СОКОЛЕНКО Лілія Олександрівна

ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ТИПІВ ЗАВДАНЬ ТА ЗАПИТАНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НАУКОВІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ»	88

ЦУРКАН Марія Валентинівна

ТЕКСТ ЯК ПРОДУКТ ЛІНГВОДИДАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ.....	93

ЯРЕМЕНКО Юрій Вікторович

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ GEOGEBRA ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕОМЕТРІЇ.....	98

СЕРДЮК Зоя Олексіївна

ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС «ФУНКЦІОНАЛЬНІ РІВНЯННЯ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	103

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ГЕОРГИЕВА Снежанка Добрева

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	108

DUBROVINA Iryna, ARDIELIAN Khrystyna

PREPARATION OF THE EDUCATORS TO THE ORGANIZATION OF THEATER ACTIVITY OF CHILDREN OF AN OLDER PRE-SCHOOL AGE IN A GROUP WORK.....	117

КІРДАН Олександр Петрович

ПОНЯТТЯ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ» В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	121

КОНДРАШОВ Микола Миколайович

РОЛЬОВА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	129

ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ Олександр Васильович

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	135

ВІНТЮК Юрій Володимирович

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	141

КІРІЛЕНКО Олена Георгіївна, КУЗНЕЦОВА Юлія Анатоліївна,

ВДОВИЧЕНКО Олександр Валерійович

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИШІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	150

КЛЮЧКА Світлана Іванівна, СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	156

МАНЬКОВСЬКА Олена Юріївна

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД.....	161

МЕЛЬНІКОВ Андрій Вікторович

ЕФЕКТИВНІСТЬ СПРОЕКТОВАНОЇ МОДЕЛІ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ТЕОРЕТИЧНОЮ ПІДГОТОВЛЕНІСТЮ	168

НІНОВА Тетяна Степанівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	171

СТРУТИНСЬКА Оксана Віталіївна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО НАВЧАННЯ
ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ В ШКОЛАХ 178

ТОЦЬКА Наталія Леонідівна, ФРОЛОВА Маргарита Едуардівна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩУ 189

КОРКІШКО Олена Геннадіївна

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАГІСТРІВ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ 193

МИКАЕЛЯН Марине Арменовна

СООТНОШЕНИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ
ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 199

ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна

ПРОГНОЗУВАННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО
ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 205

ГРИЩЕНКО Тетяна Андріївна

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ 211

ФОМІН Катерина Василівна

СТАН ГОТОВНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО
НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 217

ЯЦИНА Світлана Миколаївна

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЛОЛОГІЇ 222

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**САВКІВ Тетяна Вікторівна**

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 227

КУРЄНКОВА Анна Володимирівна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ СОЦІАЛЬНОГО
СПРЯМУВАННЯ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ 231

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**МАРТИНЕЦЬ ЛІЛІЯ АСХАТІВНА**

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАКЛАДІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 238

НІЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 243

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**АЛИЕВА Садагат Агарагим гызы**

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАЦИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРОЙ ВО ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ 250

САДЫГОВА Сона Мирага гызы

РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ 254

ЯКУБОВСЬКА Марія Степанівна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ 259

ПАСІЧНИЧЕНКО Анжела Василівна, КОВАЛЕВСЬКА Наталія Володимирівна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	264

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СТЕПАНОВА Наталія Михайлівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГРІ.....	269

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ТРИФОНОВА Олена Михайлівна

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІ РЕСУРСИ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ ТА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	275

ПАНЧЕНКО Оксана Олександрівна

РОЛЬ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	280

ПЕТРІЧЕНКО Олексій Анатолійович

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У НАВЧАННІ	284

КРИТИКА І БІБЛІОГРАФІЯ

СИПЧЕНКО Валерій Іванович

НАСТІЛЬНА КНИГА ПЕДАГОГА	292

ЗМІСТ	298

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 3. 2019

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є. О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К. М.

Комп'ютерна верстка:
Пакушина Л. З.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В. А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 06.09.2019
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 29,5. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.

Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com